



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO – UFMT
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO – IE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

ISA MARA COLOMBO SCARLATI DOMINGUES

**OS CASOS DE ENSINO COMO “POTENCIAIS REFLEXIVOS”
NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS
PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICA**

Cuiabá

2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO – UFMT
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO – IE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

ISA MARA COLOMBO SCARLATI DOMINGUES

**OS CASOS DE ENSINO COMO “POTENCIAIS REFLEXIVOS”
NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS
PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso, na área de Teorias e Práticas Pedagógicas da Educação Escolar, sob a orientação da prof^a. Dra. Simone Albuquerque da Rocha.

Cuiabá

2007

Ficha catalográfica elaborada pela Editora Universitária do Cesur

D671c Domingues, Isa Mara Colombo Scarlati.

Os casos de ensino como “potenciais reflexivos” no desenvolvimento profissional dos professores da escola pública / Domingues, Isa Mara Colombo Scarlati. – Cuiabá/MT: Universidade Federal do Mato Grosso, 2007.
157 f. Il.

Dissertação de (Mestrado) – Instituto de Educação; Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE).

Orientadora: Professora Dr^a. Simone Albuquerque da Rocha.

1. Educação. 2. Formação Docente. 3. Aprendizagem e Docência. 4. Desenvolvimento Profissional do Professor. 5. Casos de Ensino. 6. Domingues, Isa Mara Colombo Scarlati. 7. Rocha, Simone Albuquerque da. I. Título. II. Autor.

CDU (043) 371.13

Índice Remissivo

1. Educação.
2. Formação Docente.
3. Aprendizagem e Docência.
4. Desenvolvimento Profissional do Professor.
5. Casos de Ensino.

A todos que fazem parte de mim:

*A minha mãe, Maria, e ao meu pai, Lelo,
mesmo distantes, pelo apoio incondicional.*

*Aos meus filhos, Neto, Felipe e Fernando,
minhas fontes de inspiração, energia,
realização...*

*Ao Flávio, meu grande esteio nessa
caminhada.*

*Enfim... aos meus sogros, irmãos, sobrinhos e
cunhados.*

AGRADECIMENTO

Ao longo da minha trajetória pessoal e profissional, muitas pessoas contribuíram na minha formação. Desejo, nessa oportunidade, agradecer algumas delas:

à professora doutora Simone Albuquerque da Rocha, minha orientadora, pela sabedoria, competência, sensibilidade, acolhimento, compreensão, disposição, amizade... com que conduziu meu trabalho;

à professora doutora Soraiha Miranda de Lima, minha professora da graduação, do mestrado e, agora, da banca examinadora, pelas sábias contribuições na minha formação e na pesquisa;

à professora doutora Maria da Graça Nicoletti Mizukami, componente da banca examinadora e professora do curso a distância da UFSCar, a quem sempre admirei, mesmo antes de conhecê-la pessoalmente;

aos professores da educação básica, graduação e mestrado, que são minhas referências de docência;

às professoras Isabel e Daudt, minhas colaboradoras na investigação, pela cumplicidade e pelas ricas contribuições;

aos meus amigos e sempre companheiros do mestrado: Ana Karina, João, Abner, Andréa, Adeline, Cristiane, Wanda, Keyko, Lívio, Willian...

aos meus amigos e interlocutores: Rosana, Eliacir, Arlete, Carlos, Adriana e Ádria, pelas contribuições na pesquisa.

às minhas amigas e sempre companheiras, às quais homenageio no posfácio, por terem contribuído para minha formação: Vilma, Jamile, Valéria, Cristiane, Neide, Claudécia, Suely, Márcia, Alzelena, Keyla, Sabrina, Suzie...;

à FACSUL/CESUR, representada por Mara Zaher, pelo apoio e reconhecimento;

à CAPES, pelo auxílio à pesquisa.

Enfim... a todos que fizeram parte da minha trajetória.

Obrigada!

*Não nasci marcado pra ser um professor assim
(como sou).*

*Vim me tornando desta forma no corpo das
tramas, na reflexão sobre a ação, na observação
atenta a outras práticas, na leitura persistente e
crítica. Ninguém nasce feito.*

*Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social
de que tomamos parte.*

PAULO FREIRE (1999)

RESUMO

Este estudo se insere no âmbito das pesquisas sobre a formação de professores e traz à tona um instrumento ainda pouco explorado no auxílio ao desenvolvimento profissional dos professores, ou seja, os casos de ensino. Os casos de ensino são narrativas de episódios escolares que dão visibilidade às vivências dos professores que, ao analisá-los, articulam experiências vividas e suscitam nos seus leitores reflexões sobre a docência. Utilizados também como procedimentos metodológicos, os casos têm mostrado que podem ser utilizados em qualquer momento do processo de aprendizagem docente, à medida que ilustram e detalham situações da formação e atuação profissional, permitindo estabelecer relações entre a teoria e a prática dos professores. Para a investigação, a pesquisa objetiva analisar essa ferramenta pedagógica como metodologia provocadora de reflexões e possibilitadora do desenvolvimento profissional da docência. Subsidiaram à pesquisa alguns teóricos, tais como: Shulman (1992), Schön (1992), Garcia (1995); Mizukami (2000; 2002); Pérez Gomez (1987); Alarcão (1996); Zeichner (1992; 2002); Nono (2005). Durante os trabalhos, uma grande questão mobilizou as investigações: seriam os casos de ensino potenciais estimuladores e disparadores de processos reflexivos capazes de possibilitar o desenvolvimento profissional da docência, de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Para responder a questão, a metodologia que mais se adequou ao estudo foi a de abordagem qualitativa. Os sujeitos selecionados para a investigação foram duas professoras da escola pública, que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os dados coletados na investigação, através dos casos de ensino analisados pelos professores e das entrevistas, revelaram ser possível a adoção dos casos de ensino como instrumentos para o desenvolvimento profissional dos professores, assim como evidenciaram o potencial como condutor de processos reflexivos, permitindo aos leitores o re-visitar de suas próprias trajetórias, episódios e/ou eventos formativos, num movimento reflexivo possibilitador de aprendizagens na/da docência.

Palavras-chave: Formação de Professores; Aprendizagem Profissional da Docência; Desenvolvimento Profissional; Casos de Ensino.

ABSTRACT

The present study belongs to the field of research, which is called teachers' formation, and represents an instrument, still little explored, for teachers' professional development, that is, teaching cases. The teaching cases are narratives of school episodes which feature the teachers' grasp of life experience, and when someone analyzes them, can see their experiences enunciated and also draw their readers to reflection about teaching. As methodological procedure, the cases have shown that they can be used at any moment of the teachers' learning process, once they demonstrate and detail the situations related to the formation and the professional performance of the teachers. In order to develop the investigation, the study had as its aim the analysis of that pedagogical tool as a possible challenging methodology of reflections and also as a tool that makes the teaching professional development possible. The following theorists were mentioned during the research: Schulman (1992); Schön (1992); Garcia (1995); Mizukami (2000; 2002); Nono (2005). During the research an important question was raised: are the teaching cases impressive stimulators and triggers for the reflexive processes able to develop the teaching professional – those teachers who have their performance in the first grades of Elementary School? In order to answer this question, the qualitative approach was used. Two teachers from the public school system were selected as subject of the research, once the investigation, through teaching cases by teacher and the interviews, showed it was possible to adopt tools for teachers' professional development, and became evident as conductor of processes, making it possible the re-visiting of their own formative trajectory episodes and/or events.

Key words: Teachers' formation; Teaching Professional Learning; Professional Development; Teaching Cases.

RESUMEN

Este estudio se inserta en el ámbito de las investigaciones sobre la formación de profesores y saca a la luz un instrumento todavía poco explotado en el auxilio del desarrollo profesional, que son los casos de enseñanza. Los casos de enseñanza son narrativas de episodios escolares que expresan las vivencias de los profesores, y al analizarlos, articulan experiencias vividas y suscitan en sus lectores reflexiones sobre la docencia. Utilizados también como procedimientos metodológicos, los casos han demostrado que pueden ser utilizados en cualquier momento del proceso de aprendizaje docente, mientras ilustran y detallan situaciones de la formación y actuación profesional, permitiendo así establecer relaciones entre la teoría y la práctica de los profesores. El presente estudio tiene como objetivo analizar esta herramienta pedagógica como una metodología que provoca reflexiones y posibilita el desarrollo profesional de la docencia. Fundamentaron la pesquisa algunos teóricos, tales como Shulman (1992), Schön (1992), Garcia (1995); Mizukami (2000; 2002); Pérez Gomez (1987); Alarcão (1996); Zeichner (1992; 2002); Nono (2005). Durante los trabajos una gran cuestión movilizó las investigaciones: ¿Serían los casos de enseñanza potenciales estimuladores y disparadores de procesos reflexivos, capaces de posibilitar el desarrollo profesional de la docencia de profesores que actúan en los años iniciales de la enseñanza fundamental?. Para resolver esta cuestión la metodología que más se adecuó al estudio fue la del abordaje cualitativo. Los sujetos seleccionados para la investigación fueron dos profesoras de una escuela pública, que actúan en los años iniciales de la enseñanza fundamental. Los datos recogidos en la investigación, por medio de los casos de enseñanza analizados por los profesores y de las entrevistas, revelaron que es posible la adopción de los casos de enseñanza como instrumentos para el desarrollo profesional de los profesores. Y también evidenciaron el potencial de los casos de enseñanza como conductor de procesos reflexivos, permitiendo a los lectores visitar sus propias trayectorias, episodios y /o experiencias formativas, en un movimiento reflexivo de aprendizaje en la docencia.

Palabras-clave: formación de profesores; aprendizaje profesional de la docencia; desarrollo profesional, casos de enseñanza.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 REFLEXIVIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE	16
2.1 O Paradigma Reflexivo	17
2.2 Aprendizagem Profissional da Docência e a Refletividade	28
3 CASOS DE ENSINO: Alguns Elementos para a Discussão	31
3.1 As possibilidades dos Casos de Ensino como Processos Reflexivos para o Desenvolvimento Profissional dos Professores	38
4 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	41
4.1 Descrevendo o Cenário da Pesquisa: abordagens e instrumentos	41
4.2 O Roteiro para o Uso dos Casos de Ensino com os Sujeitos	43
4.3 Apresentando os Sujeitos da Pesquisa	47
5 OS CASOS DE ENSINO COMO IMAGENS DA PRÁTICA: Os Professores na Frente do Espelho	52
5.1 Analisando os Casos de Ensino no Desenvolvimento Profissional dos Professores da Escola Pública	52
5.1.1 Os Casos de Ensino como Estimuladores da Reflexão e Análise sobre a Trajetória Profissional, Formação Inicial e Contínua dos Professores: “Meu Batismo de Fogo”	53
5.1.2 Os Casos de Ensino e Processos Reflexivos sobre os Conhecimentos Necessários à Complexidade da Docência: “Minha Turma”, “Trabalhando com a Diversidade na Alfabetização” e “Episódio Escolar - Correção Coletiva do Texto de um Aluno”	61
5.1.3 Os Casos de Ensino como Exercício da “Escrita-Reflexiva” sobre as Experiências da Docência: “Produzindo um Caso de Ensino”	75
6 SERIAM OS CASOS DE ENSINO POTENCIAIS REFLEXIVOS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS DOCENTES DA ESCOLA PÚBLICA?	80

6.1 Os Movimentos Reflexivos nas Falas das Professoras	93
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
PÓS-FACIO: MEU CASO DE ENSINO: Por Entre Espelhos	109
REFERÊNCIAS	119
ANEXOS	125
ANEXO A – Carta Enviada às Professoras	125
ANEXO B – Questões para Análise: Sobre a Formação	127
ANEXO C – Trajetória Profissional: Meu Batismo de Fogo	128
ANEXO D – Conhecimento Específico: Minha Turma	136
ANEXO E – Conhecimento Específico: Trabalhando com a Diversidade na Alfabetização	139
ANEXO F – Conhecimento Específico: Episódio Escolar – Correção Coletiva do Texto de um Aluno	146
ANEXO G – Roteiro para Elaboração de Caso de Ensino	151
ANEXO H – Caso de ensino: Salada de Frutas	152
ANEXO I – Caso de ensino: A Folha e a Borboleta	154
ANEXO J – Roteiro Básica para as Entrevistas	157

1 INTRODUÇÃO

Reflexões em torno do tema, formação de professores, envolvendo estudos sobre conhecimento profissional, saberes da docência e aprendizagem profissional do professor, têm sido uma das grandes preocupações na atualidade, para os estudiosos que pretendem uma intervenção significativa no cenário educativo.

O entendimento dos processos formativos vividos pelos professores aparece como tema central em estudos sobre formação docente, especialmente a partir da década de 90, quando tais processos se constituem o centro das discussões. Percebemos isso recorrendo aos estudos desenvolvidos, em âmbito nacional e internacional, por Nóvoa (1992, 1995, 2000), Torres (1998, 1999), Freitas (1999), Gatti (2000), Perrenoud (2000), Libâneo (2000), Veiga (2001), Mello (2001), Rios (2002), Tardif (2002), Brzezinski (2002), Pimenta (2000, 2002), dentre outros.

Diante das preocupações sobre a formação de professores, muitos têm sido os estudos que focam o desenvolvimento profissional dos professores incluindo, nesse processo, a importância do movimento de reflexão dos professores *na* e *sobre* sua formação. Estudos recentes evidenciam que, além da formação continuada e sistemática de estudos de textos e de correntes teóricas nas escolas, em cursos e/ou em Centros de Formação, os casos de ensino têm se apresentado como importante alternativa para estimular e estabelecer processos reflexivos juntos aos professores.

Constituindo-se ainda em tema novo e pouco explorado, o estudo destinou-se em investigar os casos de ensino com professores da escola pública em Mato Grosso, especificamente em Rondonópolis, com a finalidade de buscar elementos que pudessem apontar sua adequação e apropriação como mobilizadores de processos reflexivos. Para tanto, buscou-se respaldo teórico em Shulman (*apud* ALARCÃO, 2000, 2005; MIZUKAMI, 2000, 2002a, 2002b, 2007; NONO, 2005) para potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem profissional da docência, de professores em exercício.

Frise-se que o título desta pesquisa enfatiza a expressão “potenciais reflexivos”, composta pelo substantivo “potenciais” (do latim *potentia*, força) determinado pelo adjetivo “reflexivos” na perspectiva de os casos de ensino serem estimuladores de processos reflexivos sobre a docência, à medida que ela nos remete à capacidade de possibilitar algo, nesse caso, os movimentos reflexivos sobre a docência. Assim, este estudo tem como objeto de investigação a utilização dos casos de ensino como possibilidade de aguçar o processo

reflexivo dos professores, a análise de suas práticas a partir de histórias vivenciadas por outros professores e ainda a construção de narrativas da sua própria prática.

O interesse pela investigação surgiu ao longo do Programa de Mestrado de Educação da UFMT, quando a pesquisadora se defrontou com muitas investigações paralelas ao objeto de sua pesquisa: os impactos das políticas públicas nas práticas dos professores e sua formação continuada. Aliados a esse fato, o programa de mestrado apresentou teorias e oportunizou vivências de situações de aprendizagem que abordavam os casos de ensino e; posteriormente, o curso a distância da UFSCar propiciou o conhecimento dessa metodologia de formação e/ou investigação.

Para Shulman (MIZUKAMI, 2007, p. 13), grande defensor dos casos de ensino para a aprendizagem da docência,

[...] o grande desafio para os profissionais que desejam aprender pela experiência é a dificuldade de conservar as experiências na memória em formas que possam ser objetos de análise disciplinada e de reflexão. Considere a possibilidade de que os casos são formas de análise da experiência, de forma que os práticos possam examinar e aprender a partir deles. [...] Métodos de casos, assim, se tornam estratégias para ajudar professores a 'agrupar' suas experiências em unidades que possam se tornar o foco para a prática reflexiva. Podem se tornar a base para aprendizagem individual de professores, tanto local como mais ampliada, [...] podem armazenar, trocar e organizar suas experiências.

Faz-se necessário destacar que os trabalhos, desenvolvidos no Brasil sobre casos de ensino, influenciados pelos estudos de Shulman, são coordenados pela professora-doutora Maria da Graça Nicoletti Mizukami e se concentram no estado de São Paulo, na Universidade Federal de São Carlos/UFSCar que, nesse momento, está concluindo o curso à distância sobre o assunto, com a participação de professores de vários estados, incluindo Mato Grosso, representado por esta pesquisadora.

A originalidade, a importância, a metodologia e a aproximação dos casos de ensino com a realidade vivenciada pelo professor em sua formação fizeram esta pesquisadora refletir sobre o tema, mobilizando-a a investir nos estudos desses casos, embora já estivesse com os créditos concluídos e a, apenas, 10 meses da conclusão do Mestrado. Este foi um dos grandes desafios da minha vida profissional!

Enfim, o desejo de buscar a fundamentação teórica e os sujeitos adequados à realização desta pesquisa nasceu do desafio profissional e do encantamento e paixão pelo tema. Desse modo, o objeto da pesquisa foi assim estabelecido: os casos de ensino como propulsores de processos reflexivos junto aos profissionais em exercício. Para a investigação,

a pesquisa traz como objetivo analisar essa ferramenta pedagógica como metodologia provocadora de reflexões e possibilitadora do desenvolvimento profissional da docência. O esforço exigido pelo objeto da pesquisa, sem dúvida, proporcionou à pesquisadora muito prazer intelectual, principalmente por causa do apoio e aquiescência da orientadora.

Frente a esse foco de investigação, a problemática da pesquisa é: seriam os casos de ensino estimuladores e disparadores de processos reflexivos junto aos professores e, portanto, potenciais reflexivos capazes de possibilitar o desenvolvimento profissional da docência, de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

A pesquisa foi realizada com professores de escolas públicas estaduais de Rondonópolis, Mato Grosso. Nas duas escolas selecionadas, os sujeitos do objeto da pesquisa e o nível escolar, anos iniciais do ensino fundamental, permaneceram os mesmos aos da investigação anterior, pois já havia uma pesquisa em andamento quando se decidiu por esta, como foi relatado. Assim, o público alvo da pesquisa foi o mesmo da pesquisa anterior: as duas escolas, as duas professoras, que tinham de ser egressas do curso de Pedagogia da UFMT e que atuassem na fase inicial do primeiro ciclo. A explicação para tal fato deu-se pela exigência da proposta da pesquisa anterior cujos dados já coletados serviram-nos como ponto de partida.

Assim, as professoras Laura e Edi, pedagogas com mais de seis anos de magistério, estão ambas enquadradas na fase que Huberman (2000) chamou de fase de diversificação, ou seja, o período de atuação de ambas na docência está entre 7 – 25 anos.

No primeiro capítulo, registramos o movimento do pensamento reflexivo, entendendo a reflexão como condição fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento da docência. No segundo capítulo, apresentamos o objeto de estudo, os casos de ensino, bem como sua adequação aos estudos reflexivos junto aos professores, objetivando expor as possibilidades de seu uso em diversos momentos da formação, como possibilidade de potencializar o processo reflexivo dos professores em seu desenvolvimento profissional. No terceiro capítulo, apresentamos a trajetória metodológica da investigação, com abordagem dos métodos de casos de ensino, numa perspectiva qualitativa, que descreve os diversos momentos teóricos e práticos adequados à investigação e que identifica os personagens participantes. No quarto capítulo, sintetizamos as informações obtidas pelas interações das professoras em cada caso de ensino, quando manifestavam pensamentos e ações. Para isso, buscou-se desvelar os processos de reflexão das professoras, ao trabalharem com casos de ensino, com base nos movimentos reflexivos sobre o aprender e o ensinar, frente às categorias de análise propostas. No quinto capítulo, extraímos das falas dos sujeitos a apreciação que

fazem do trabalho com casos de ensino, no intuito de entender a seguinte questão da pesquisa: *o uso de casos de ensino constitui-se em potencial reflexivo capaz de possibilitar o desenvolvimento profissional da docência?*

Diante toda essa trajetória de investigação e aprendizagem, apresentam-se ao leitor algumas constatações importantes da pesquisa, a título de conclusão. Apropriando da metodologia utilizada nos casos de ensino, aprendizagens, sensações, vivências escolares e profissionais, angústias..., que afloraram da pesquisadora durante o período da investigação, foram projetadas e todo esse processo de reflexão foi registrado e o trabalho de pesquisa concluído com o meu caso de ensino “Por entre espelhos”.

2 REFLEXIVIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE

É necessário que ser reflexivo constitua uma forma de estar na educação (LALANDA & ABRANTES, 2000, p. 58).

Quando discutimos questões relacionadas à formação de professores, percebemos que a discussão conceitual sobre o professor reflexivo ganha espaço no cenário educacional a partir dos anos 90. Atualmente, essa tendência vem sendo mencionada na literatura especializada brasileira por diversos autores, sendo o mais citado, o americano Donald Schön (1992, 2000), grande organizador e impulsionador do movimento reflexivo. Contudo, Perrenoud (2002, p. 211) lembra que “todos os grandes pedagogos personificaram e ilustraram uma postura e uma prática reflexivas bem antes que os trabalhos de Schön transformassem em moda esse paradigma”.

Diante de toda a complexidade e da diversidade de linhas e correntes de investigação sobre a formação docente e de teorias sobre a aprendizagem profissional, incluindo as aprendizagens do adulto, daremos ênfase aos estudos sobre a formação docente, centrado no movimento reflexivo; pois, segundo Marcelo Garcia (1992, p. 59) “a reflexão é, na actualidade, o conceito mais utilizado por investigadores, formadores de professores e educadores diversos, para se referirem as novas tendências da formação de professores”.

Reforçando a importância desse paradigma, Alarcão (2005, p. 41) expressa que “a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de idéias que lhe são exteriores”.

Dessa forma, este capítulo será desdobrado em algumas seções no intuito de estudar as diferentes abordagens sobre a reflexão no trabalho docente, trazendo para a cena algumas concepções teóricas sobre essa temática.

Inicialmente, apresentaremos a origem do movimento reflexivo e seu uso na atualidade. Para tanto, iremos abordar de uma forma geral os estudos sobre o pensamento, o pensamento do professor, a reflexividade e a prática reflexiva.

A enfoque desse capítulo será do “pensamento reflexivo” para uma “escola reflexiva”¹, descrita em Alarcão, quando expõe sobre o pensamento crítico e a dimensão coletiva da profissão docente, buscando como elementos de análise o professor reflexivo na perspectiva schöniana; pois, como afirma Ghedin (2002, p. 146), “formar mentes reflexivas é lançar-se num projeto de inovação que rompe com as formas e modelos tradicionais de educação”.

Finalizaremos apresentando alguns estudos que giram em torno do “paradigma reflexivo”, demonstrando a forma significativa que influem na aprendizagem e no desenvolvimento profissional da docência para que, no próximo capítulo, possamos estabelecer relações da reflexividade com os casos de ensino.

2.1 O Paradigma Reflexivo²

[...] nenhum ser humano pode se eximir da capacidade de pensar. Pensar é algo que acontece naturalmente [...] (ALARCÃO, 2000, p. 45).

O pensamento, característica inerente ao ser humano, tem sido estudado desde os primórdios da ciência. Ainda hoje esse assunto nos envolve e motiva muitas discussões. Como comenta Ghedin (2002, p. 142), “compreender o ser humano não é uma tarefa fácil numa sociedade radicalmente marcada por um pragmatismo tecnicista, em que tudo se explica por sua utilidade”.

Vários autores, nacionais (MIZUKAMI, 2000, 2002, 2007; PIMENTA, 2002, GHEDIN, 2002 etc.) e internacionais (ALARCÃO, 2000, 2005; ZEICHNER, 1992, 1993; PERRENOUD, 2002; SCHÖN, 1992, 2000; MARCELO GARCIA, 1992, 1999; NÓVOA, 1992, entre outros) vêm se dedicando ao estudo do pensamento do professor, destacando sua relevância nas pesquisas sobre a formação dos professores.

Para esses pesquisadores, vários são os pressupostos teóricos e metodológicos que dão sustentação ao chamado “paradigma do pensamento do professor”. Assim, os pesquisadores trazem novas contribuições teóricas para o entendimento dos diferentes modelos formativos da docência.

¹ A expressão “escola reflexiva” compõe o título de uma das obras de Alarcão (ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2005).

² Vemos em Ghedin (2002) a utilização dessa expressão.

Mas, nos diversos movimentos de busca do conhecimento dos professores, os quais procuraram compreender o pensamento docente, muitos caminhos foram trilhados, como veremos a seguir.

Para falarmos sobre o desenvolvimento do pensamento na formação de professores, temos que pensar sobre o conceito de reflexão. Assim, descreveremos não só sobre o pensamento, mas sobre o pensamento reflexivo, que Lalande e Abrantes (2000, p. 45) denominam como a “melhor maneira de pensar”, e suas relações com a educação, com uma educação reflexiva.

O ser humano pensa constantemente antes, durante e depois das ações que executa. Perrenoud (2002, p.29), no entanto, levanta a questão: “Será que isso o transforma em um profissional reflexivo?”.

Nessa direção, é necessário pensarmos em outras questões: de que reflexão estamos falando? qual é a função dessa reflexão? em que condições essa reflexão acontece?

As concepções que giram em torno da reflexão, como constatamos na literatura sobre a educação, inspiraram muitos movimentos, como o “paradigma reflexivo”, sinalizando para outros *slogans* como: ensino reflexivo, professor reflexivo, pensamento reflexivo, prática reflexiva, prático reflexivo (*reflective practicum*), professor investigador entre outros.

Sobre esses diferentes termos utilizados nesse paradigma, Marcelo Garcia (1992, p. 59) alerta: “Como podemos verificar, há uma grande dispersão semântica, bem como uma diversidade das propostas metodológicas”. Ao longo desse trabalho, serão apresentadas algumas dessas diferentes abordagens.

No Brasil, essa tendência foi disseminada principalmente pelos portugueses António Nóvoa, com a organização do livro: *Os professores e sua formação* (1992), que contempla o olhar de vários autores com ênfase na reflexividade, e Isabel Alarcão, que organiza um congresso sobre a formação de professores, em 1993, em Aveiro/Portugal, explorando a dimensão conceitual de professor reflexivo.

Mas a origem dessa tendência, nacional e internacional, chamada de paradigma reflexivo tem suas raízes na teoria do filósofo americano John Dewey que, já nos anos 30, defendia o ensino reflexivo, embora tenha sido Schön um dos principais divulgadores desse conceito.

As contribuições de Dewey na direção do que denominamos “paradigma reflexivo” se opõem ao pensamento pedagógico da época, chamado de escola tradicional. Suas idéias, aplicadas à pedagogia, direcionam-se à construção do pensamento reflexivo.

Contribuindo para o entendimento da dimensão em que o autor situa seus estudos, Gomes e Lima (2002, p. 169) expõem que “a reflexão, para Dewey, implicaria intuição, emoção e paixão [...]. Os profissionais que não refletem sobre o exercício docente tendem a aceitar de maneira acrítica a realidade cotidiana das escolas, buscando meios para alcançar os fins e resolver problemas que são, de maneira geral, decididos pelos outros, para eles”.

Podemos observar que a produção intelectual sobre o paradigma reflexivo pós-Dewey avolumou-se. Percebe-se em Lalanda e Abrantes (2000, p. 48) a intencionalidade em descrever, para maior clareza e entendimento, o movimento do pensamento reflexivo disposto em Dewey, situando-o em pré-reflexivo e pós-reflexivo:

quando no início nos encontramos perante o problema que nos cria perturbação e embaraços e sentimentos que a confusão está instalada, estamos numa situação pré-reflexiva. A situação oposta, aquela em que o problema foi resolvido e os dados e as idéias correlacionadas no sentido de atingir a conclusão, denomina-se por pós-reflexiva.

Entre a situação pré e pós-reflexiva, Dewey (LALANDA & ABRANTES, 2000, p. 48-49; FACCI, 2004, p. 45-46) considera cinco momentos que se articulam³:

- 1- situação problemática: é o confronto do sujeito com o problema, primeiro momento da indagação e incerteza que sugere de certa forma uma solução;
- 2- intelectualização do problema: momento que surge, embora vagamente, uma sugestão para solução do problema;
- 3- observação e experiência: momento de testar as hipóteses formuladas;
- 4- reelaboração intelectual: momento das primeiras sugestões e experiências;
- 5- verificação: o sujeito encontra uma explicação acompanhada de uma solução.

Consiste em aplicação prática, novas observações ou experimentações probatórias.

Acerca das fases acima ordenadas, os autores (*ibid*, p. 50) alertam que elas:

[...] podem não surgir exactamente por esta ordem, podem sobrepor-se umas às outras em alguns casos e, com problemas mais complicados, poderá surgir a necessidade de as ampliar ou de criar subfases. Devemos entender essa arrumação como meramente acadêmica e sem regras fixas.

Assim, percebemos que nem toda a reflexão acontece da mesma forma, nível ou grau e que é necessário deixar claro que as fases do ato de pensar não devem ser pensadas de forma

³ Lalanda e Abrantes (2000, p. 49), ao analisar a obra de Dewey, exemplificam uma situação prática que deixa claras as diferentes fases da reflexão.

estranque, assim como nem todo o processo de reflexividade apresenta soluções satisfatórias, mas que servem de estímulos para nova reflexão.

Várias outras formas de abordagens sobre tipos de reflexão surgiram na atualidade como se pode observar em Gimeno Sacristán (1998 *apud* LIBÂNEO, 2002, p. 70) que apresenta três níveis de reflexividade: 1º distanciamento da prática para vê-la e analisá-la; 2º incorporação da ciência ao senso comum; 3º reflexão sobre as práticas da reflexão (meta-reflexão).

Entre os vários posicionamentos sobre a reflexividade, ainda é possível citar Smyth (1991, 1992 *apud* CONTRERAS, 2002, p. 166) que sintetiza o enfoque da reflexão crítica em quatro fases que os professores deveriam adotar:

- descrever: o que faço?
- informar: que significado tem o que faço?
- confrontar: como cheguei a ser dessa maneira?
- reconstruir: como poderia fazer as coisas de um modo diferente?

Assim, cada educador vai mapeando a forma como lê e interpreta o paradigma reflexivo na educação, observando-se que os pensadores continuam produzindo conhecimento nessa área, como é o caso de Alarcão (2000, p. 7), ao retomar o pensamento reflexivo a partir da contribuição de Dewey e, posteriormente, o pensamento schöniano à luz da epistemologia da prática.

No Brasil, podemos contar com autores que salientam tais estudos no cenário educativo, a ver por Pimenta (2002, p. 19) que discute criticamente essa perspectiva conceitual a partir das idéias de Schön, apontando que ele “propõe uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção do conhecimento através da reflexão, análise e problematização desta [...]”.

Epistemologia da prática para Tardif (2002, p. 255) é o “conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”.

Nessa linha de pensamento, os estudos de Schön vêm ganhando espaço ao dar ênfase à prática, ao aprender fazendo, na formação profissional, relegada, até então, a segundo plano e assim pouco legitimada pela academia – apenas para coleta de dados, quando comparada aos conhecimentos teóricos. Preocupado com a dicotomia teoria *versus* prática, que tem suas raízes nos princípios do taylorismo, Schön (1983 *apud* ALARCÃO, 2000, p. 11) propõe um

paradigma que interligue esses dois campos do conhecimento, por meio de “uma epistemologia da prática que tenha como referência as competências que se encontram subjacentes à prática dos bons profissionais”.

Nesse cenário, do paradigma reflexivo, marcado inicialmente por Dewey e retomado, (re)significado por Schön, é possível delinear que algumas posturas contribuam para ofuscar o pensamento reflexivo, como é o caso da racionalidade técnica na educação.

A idéia que permeia esse tipo de racionalidade é a de que a atividade profissional consiste na resolução instrumental de problemas da prática, mediante a aplicação de teorias e técnicas científicas. Para Mizukami (2002, p. 15), “[...] esse tipo de racionalidade não representa solução para os problemas educativos, porque a realidade educacional e as situações de ensino comportam aspectos que se situam além dos problemas instrumentais”. Ou seja, na ótica dessa racionalidade, quando os profissionais se deparam com situações que fogem do seu repertório teórico e instrumental, eles não sabem como lidar com elas.

Outros autores também se posicionam criticamente diante do chamado modelo da racionalidade técnica. Na visão de Franco (2002, p. 220), “a partir de Zeichner (2000, p. 10) se revela uma nova postura diante da dicotomia criada no racionalismo técnico, em que aquele que planeja não executa as ações e o executor não planeja o trabalho por ser atividade nobre longe de seu alcance”. A racionalidade técnica opõe-se ao desenvolvimento de uma *práxis* reflexiva, denuncia Nóvoa (1992).

Contudo, conforme diz Valli (1992 *apud* MIZUKAMI *et al.*, 2002, p. 56-57), é possível estabelecer relações em que a racionalidade técnica se desenvolve em comparação ao prático reflexivo, à medida que os conhecimentos que guiam a prática se dão em seis níveis de reflexão, agrupados nessas duas abordagens de ensino: racionalidade técnica (nível 1: comportamental, nível 2: tomada técnica de decisões) e prático reflexivo: (nível 3: reflexão-na-ação, nível 4: deliberativo, nível 5: personalista, nível 6: crítico), ou seja, nessa perspectiva, confluímos na nossa prática esses dois modelos: da racionalidade técnica e do prático reflexivo.

Shulman (1988 *apud* MIZUKAMI *et al.*, 2002, p. 58) comenta que “[...] a maioria dos professores é capaz de ensinar de uma maneira que combina o técnico com o reflexivo, o teórico com o prático, o universal com o concreto [...] nós necessitamos de um contínuo jogo entre os dois princípios, o da racionalidade técnica e o da reflexão-na-ação”.

Em busca do entendimento sobre os movimentos da racionalidade e da prática reflexiva, buscamos em Schön respaldo teórico para o entendimento do professor como um *praticum* reflexivo, quando o autor denomina de *praticum* as situações de práticas organizadas

– prática orientada – que implique reflexão, rompendo com o paradigma da racionalidade técnica, mencionada nesse trabalho. Essa prática, segundo Schön (*apud* ALARCÃO, 2000, p. 18), tem como objetivo uma imitação do mestre. Para ele, “a imitação é um processo construtivo, cuja atuação do formador é interpretada e conceitualizada pelo formando que a interioriza como sua [...]”.

Na perspectiva do prático reflexivo, os conhecimentos construídos por meio da prática profissional ganham, nas diversas correntes teóricas sobre a aprendizagem docente, diferentes nomenclaturas. Tardif (2002, p. 297) nos revela algumas dessas expressões: “saber experiencial, saber prático, saber da ação, saber pedagógico, saber da ação pedagógica etc.”.

Mizukami (*et al.*, 2002, p. 51) comenta que,

a despeito de ênfases diferentes nessas concepções de prática reflexiva, há um acordo geral no sentido de que o professor reflexivo é aquele capaz de analisar a própria prática e o contexto no qual ocorre, de avaliar diferentes situações de ensino/escolares, de tomar decisões e ser responsáveis por elas.

Contribuindo com os estudos que englobam a perspectiva da prática, Nóvoa (1992, p. 26), ao estudar a concepção schöniana, expõe algumas noções fundamentais sobre o pensamento prático, que se interligam, como diz num “tríplo movimento” – conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação.

Diante dos estudos produzidos e já consolidados sobre a reflexão como um movimento que se dá na prática pedagógica, diversos autores expõem sobre diferentes dimensões em que se efetiva a reflexão. Assim sendo, Alarcão (2000), Contreras (2002), Facci (2004), Duarte (1998), Pérez Gómez (1992) entre outros, inspirados em Schön, referenciam essas dimensões como:

- 1 conhecimento-na-ação: conhecimento que os profissionais demonstram na execução da ação, manifesta-se no *saber fazer*.
- 2 reflexão-na-ação: processo que é fruto de uma reflexão que ocorre em simultâneo com a ação, ou seja, que se dá frente a um elemento surpresa. Duarte (1998, p. 57) diz que “pensamos sobre o que fazemos ao mesmo tempo em que atuamos”.
- 3 reflexão sobre-a-ação: descrição verbal obtida através de uma reflexão que ocorre retrospectivamente, ou seja, *a posteriori* da própria ação. Para Perrenoud (2002, p. 30), nesse processo, está presente a noção piagetiana de *abstração reflexiva*. Ele denomina essa capacidade de refletir como “a reflexão distante do calor da ação” (p. 36).

4 reflexão sobre a reflexão-na-ação: nas palavras de Facci (2004, p. 49), é o “processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer [...] É o processo mais aprofundado da reflexão”.

A respeito dos momentos em que se efetivam os processos reflexivos, existem algumas críticas em relação à sutil distinção dos itens 3 e 4. Schön, também, reconhece que talvez não sejam tão distintos; além disso, ambas são realizadas *posteriori* a sua própria ação.

Nessa seara de discussões, vemos, em Perrenoud (2002, p. 199), influenciado por Schön, estudos sobre alguns movimentos em relação à postura e a competência reflexiva ao elencar que:

- na ação, a reflexão permite um distanciamento do planejamento inicial, a regulação dos procedimentos em andamento, a apreciação de um erro ou repreensão de uma forma de indisciplina etc.
- no futuro, a reflexão permite analisar com mais tranquilidade os acontecimentos, construindo saberes que envolvam situações que possam ser similares e assim confrontadas com outras posteriormente.
- a reflexão também se desenvolve antes da ação, com o objetivo de preparar o professor para lidar com o imprevisto.

Analisando todos esses movimentos sobre o pensamento prático, evidenciamos a importância dispensada à epistemologia da prática.

Schön, ao revalorizar os conhecimentos advindos da prática reflexiva, desafia e estimula os profissionais a não seguirem somente aplicações rotineiras já conhecidas. Nessa perspectiva, podemos dizer que a discussão de Schön (1992) gira em torno também da seguinte questão: Como formar professores para que eles se tornem mais capazes de refletir na e sobre a sua prática?

Pensando nessa discussão, Facci (2004, p. 49) revela que “a proposta de formação de professores, nessa perspectiva, salienta o aspecto da prática como fonte de conhecimento por meio da reflexão e experimentação”, e Marcelo Garcia (1999, p. 55) reforça essa idéia, ao comentar que “[...] os docentes geram conhecimento prático a partir da sua reflexão sobre as experiências”.

A partir da premissa de que as experiências são referenciais para se discutirem as práticas, Lalande e Abrantes (2000, p. 57) salientam que, nos estudos de Dewey, encontramos alusões a essa afirmação, pois ali ele considera que a educação só cumpre os seus deveres com os alunos e com a sociedade, se ela for baseada em experiências e não interessa se a adjetivemos de ‘progressiva’, ‘nova’ ou ‘tradicional’”.

Ao escrever sobre os fundamentos do ensino, Tardif (2002) aborda sobre a importância das experiências para o processo reflexivo. Para o autor, os fundamentos se apresentam ao mesmo tempo na prática do professor: *existenciais* (acumulados a partir da sua história de vida – pessoal, familiar, escolar social), *sociais* (adquiridos em tempos sociais diferentes - exteriores ao trabalho docente) e *pragmáticos* (saberes ligados ao labor, as funções do professor, de saberes sobre o trabalho).

Vemos assim que, para entender o paradigma reflexivo, é necessário também compreender o pensamento prático e, nessa busca de aprofundamento teórico, destacamos Pérez Gómez (1992, p. 106) para quem

o pensamento prático do professor é de importância vital para compreender os processos de ensino–aprendizagem, para desencadear uma mudança radical dos programas de formação de professores e para promover a qualidade do ensino na escola numa perspectiva inovadora.

No entendimento de que o professor apresenta um conhecimento essencialmente prático, Delgado (2003, p. 36) referencia os trabalhos de Schön e Elbaz, destacando duas diferentes perspectivas:

Para Elbaz, o conhecimento do professor resulta da integração do seu conhecimento experiencial com o seu conhecimento teórico. Para Schön, o conhecimento do professor resulta do processo de reflexão-na-acção que lhe permite resolver problemas na sua prática.

Acerca dos estudos de Schön, estudiosos se posicionam apontando críticas à sua teoria, quanto ao seu caráter reducionista, visto que envolvem profissionais individualmente em práticas reflexivas. Os autores, ao tecerem as críticas, ampliam um pouco o conceito de prático reflexivo quando sugerem que a ação reflexiva aconteça no coletivo e que se estenda além dos muros da escola, incorporando uma dimensão política.

Facci (2004, p. 51) analisa essas críticas por um outro ângulo. Para ela, não se pode

afirmar que Schön não leva em consideração as questões institucionais, mas sim que sua teoria não proporciona uma análise que ajude a entender se esta reflexão questiona os limites das compreensões que fazem os profissionais ao realizarem o ato de reflexão.

Essas diferentes interpretações sobre a teoria de Schön se justificam, de uma forma geral, quando o autor menciona, nos seus estudos, o professor prático reflexivo, diferente de Zeichner que, ampliando essa idéia, menciona o professor como investigador.

Analisando essas diferentes abordagens, Facci (2004, p. 21) confirma a necessidade de se ampliar o olhar para além das questões individuais, quando menciona que “numa sociedade em mudança constante, novas funções colocam-se para serem assumidas pelos professores, não só do ponto de vista de uma reflexão e análise pedagógica, como a partir de instâncias político-sociais”.

Devemos mencionar também algumas críticas contra o professor reflexivo, descritas na literatura pedagógica brasileira por Pimenta (2002), em função de algumas apropriações generalizadas, indiscriminadas e sem muita criticidade desse conceito. Para a autora (p. 22), se todo homem reflete, por que a moda do professor reflexivo? E... “que tipo de reflexão tem sido realizada pelos professores?”. Pimenta (*ibid*, p. 45) defende que

[...] a apropriação generalizada da perspectiva da reflexão, nas reformas educacionais dos governos neoliberais, transforma o conceito de professor reflexivo em um mero termo, expressão de uma moda, à medida que o despe de sua potencial dimensão político-epistemológica.

A crítica a essa “banalização” da reflexão também é feita por outros autores como Contreras (2002), Zeichner (1992), Pérez-Gómez (1992), etc. Destacamos, entre esses, Contreras (2002) que atenta para o fato de a responsabilidade dos problemas educativos recair quase que exclusivamente sobre os professores, por não ultrapassar os muros da escola.

Castro (*et al.*, 2000 *apud* PIMENTA, 2002, p. 23) expõe algumas considerações sobre a crítica feita por Zeichner acerca da formação reflexiva oferecida aos professores, ao apontar que se trata de

uma forma de sustentar a incoerência em se identificar o conceito de professor reflexivo com práticas ou treinamentos que possam ser consumidos por um pacote a ser aplicado tecnicamente. E é isso que, a seu ver, vem ocorrendo com o conceito: um oferecimento de treinamento para que o professor torne-se reflexivo [...] Essa massificação do termo tem dificultado o engajamento de professores em práticas mais críticas, reduzindo-os a um fazer técnico.

Apesar dessas considerações a respeito dos estudos de Schön, Ghedin (2002, p. 131) evidencia que

com todas as críticas e acréscimos que se façam à proposta feita por Schön, é inegável a sua contribuição para uma nova visão da formação e, por que não dizer, de um paradigma esquecido pelos centros de formação. A grande crítica que se coloca contra Schön não é tanto a realização prática de sua proposta, mas seus fundamentos pragmáticos.

Ghedin (2002, p. 136) ainda complementa, expondo o pensamento do próprio Schön, que “a prática profissional desenvolvida sob uma perspectiva reflexiva não é uma prática que se realiza abstraindo-se do contexto social no qual ocorre”.

O próprio Schön (2000, p.9) comenta:

[...] acredito que a educação para uma prática reflexiva, ainda que não seja uma condição suficiente para uma prática perspicaz e moral, certamente é necessária. De outra forma como os profissionais irão aprender a agir com clareza, se não através da reflexão sobre dilemas práticos que a exigem?

Giroux (1990 *apud* PIMENTA, 2002, p. 27), ao perceber possíveis limitações da teoria de Schön, desenvolve a concepção de professor como intelectual crítico. Nessa perspectiva, a “reflexão é coletiva no sentido de incorporar a análise dos contextos escolares no contexto mais amplo e colocar clara direção de sentido à reflexão: um compromisso emancipatório de transformação das desigualdades sociais”.

Contudo, Contreras (2002) também levanta uma crítica a Giroux por este não apontar como os professores fazem a transição de técnicos reprodutores e reflexivos individuais, para intelectuais críticos e transformadores, ou seja, por não ultrapassar a forma discursiva.

Diante dessa fertilidade de abordagens, Libâneo (2002) alerta para o fato de alguns autores apresentarem visões parciais do fenômeno educativo. Para o autor (p. 53),

algo parecido está ocorrendo com o tema reflexividade, mais conhecido como professor reflexivo, em relação ao qual poderá estar acontecendo, mais uma vez, o reducionismo de considerar a teoria do professor reflexivo nas visões do pragmatismo ou do reconstrucionismo social como as únicas que explicariam mais acertadamente o lugar da reflexividade na formação inicial e continuada de professores.

Apesar desse alerta, Libâneo (*ibid*, p. 76) não desconsidera a importância da reflexividade na formação dos professores:

O ‘programa reflexivo’ vem trazendo aportes valiosos para a pesquisa como a recusa do professor meramente técnico, a afirmação da prática docente como uma ação consciente e deliberada, a correspondência entre teoria e prática nas ações cotidianas, a aceitação da existência de pressupostos interpretativos e valorativos na atuação e nas decisões profissionais. Mas é preciso alargar esse campo de preocupações, especialmente naqueles aspectos que vimos acentuando.

No livro “Professores reflexivos em uma escola reflexiva”, Alarcão (2005, p. 43) desenvolve o conceito de “escola reflexiva”, supondo uma escola que propicie contextos de

aprendizagem. Esse trabalho aborda essa polêmica em relação às críticas deferidas ao professor reflexivo.

Colocaram-se as expectativas demasiado altas e pensou-se que esta conceptualização, tal como um pozinho mágico, resolveria todos os problemas de formação, de desenvolvimento e de valorização dos professores, incluindo a melhoria do seu prestígio social, das suas condições de trabalho e de remuneração. Além disso, creio que o conceito de essencial que lhe subjaz – o conceito de reflexão – não foi compreendido na sua profundidade e pode ter redundado, em certos programas de formação, num mero *slogan a la mode*, mas destituído de sentido, perigo para o qual atempadamente alertei.

Ainda para a autora (2002, p. 45),

o professor reflexivo é aquele que pensa no que faz, que é comprometido com a profissão e se sente autônomo, capaz de tomar decisões e de ter opinião. Ele é, sobretudo, uma pessoa que atende aos contextos em que trabalha, os interpreta e adapta a própria atuação a eles.

Ao discutir a prática reflexiva com vistas a ultrapassar os limites do trabalho de Schön, Perrenoud (2002, p. 73), inspirando-se em Bourdieu, incorpora o conceito de *habitus*. Para o autor, “pensar a formação de um profissional reflexivo, antes de tudo, é preciso aprofundar os desafios da formação no triângulo saberes-competências-*habitus*”.

O educador brasileiro Freire (1999, p. 43) também faz referência ao conceito de reflexão quando discute questões relativas à formação docente ao dizer que o ensino exige uma permanente reflexão crítica sobre a prática.

[...] É fundamental que na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder; mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz, em comunhão com o professor formador.

Diante desses diferentes posicionamentos em relação ao paradigma reflexivo, finalizamos com as idéias de Ghedin (2002, p. 148), que assim se expressa:

o paradigma reflexivo em educação, se assim podemos chamá-lo, propõe uma reflexão sistemática sobre o fazer educativo de modo que as práticas pedagógicas possam passar por ele como horizonte facilitador de um processo que torna possível a construção de novas realidades e métodos educativos. O caminho da reflexão é o meio pelo qual se poderia propor outra forma de cognição, quebrando-se com determinados modelos tradicionais impostos como única alternativa de perpetuação da educação. Pensar a reflexão como caminho exige-nos um ato de coragem gerador e

impulsionador de mudança. Todos os limites impostos à reflexão não são mais do que portas abertas em direções que ainda não havíamos percebidos. Tal apologia da reflexão tem por suporte a mais firme razão de que sem ela não podemos ter acesso ao ser da humanidade. É nesta, e só por esta razão, que o processo reflexivo-crítico se sustenta no horizonte da educação, como meio para que o humano se torne possível.

Por acreditarmos que o paradigma reflexivo para a formação docente é importante e que suas diferentes perspectivas não invalidam seu potencial dentro do contexto educacional, mas, ao contrário, reforçam a idéia e a necessidade de um profissional reflexivo, direcionaremos a discussão apontando a importância da refletividade para a aprendizagem profissional da docência.

2.2 Aprendizagem Profissional da Docência e a Reflexividade

Aprender a ensinar e a se tornar professor são [...] processos e não eventos (KNOWLES *et al.*, 1994, p. 286), processo estes – pautados em diversas experiências e modos de conhecimento – que são iniciados antes da preparação formal, que prosseguem ao longo desta e que permeiam toda a prática profissional vivenciada (MIZUKAMI *et al.*, 2002, p. 47).

Pensando no aprender e ensinar em torno do movimento pedagógico que estuda a reflexividade na formação docente, lembramo-nos novamente do movimento designado “professor reflexivo” impulsionado por Schön.

Por não haver consenso sobre a concepção de professor reflexivo, podemos dizer que há várias correntes interpretativas. Facci (2004, p. 43) reforça isso ao dizer que, “apesar de aspectos comuns mencionados, ainda não existe um significado exato, um consenso, nas pesquisas realizadas sobre a formação de professores a respeito do conceito de professor reflexivo”. A autora ainda reforça que “este termo tem gerado muita confusão”.

Considerando a perspectiva de Alarcão sobre o professor reflexivo frente às divergências conceituais, devemos analisar agora suas contribuições referentes à aprendizagem da docência.

Sabemos que são muitas as reflexões que giram em torno do processo de aprendizagem da docência. Lima (2003, p. 38) expressa um pouco a amplitude desse processo que envolve muitas dimensões: pessoal, escolar, profissional, religiosa, política etc. Para ela,

a aprendizagem docente ocorre, então, em vários contextos e circunstâncias e é marcada pela biografia escolar e pessoal dos professores, pelos seus anos iniciais de experiência docente, pelo modo como eles lidam com as situações

complexas que constituem a escola e as aulas, pelo seu vínculo a grupos, por suas posições políticas e religiosas, pela sua interação com o meio profissional.

Nesse sentido, o processo de aprendizagem docente é visto como um *continuum* que envolve diferentes contextos e tempos de aprendizagem. Assim, não se pode desconsiderar, na aprendizagem da docência, o início da formação, com as primeiras experiências escolares do professor.

Feiman (1983 *apud* MARCELO GARCIA, 1999) denomina a fase, que antecede a formação inicial, de pré-treino. A autora distingue o processo de aprender a ensinar em quatro fases: pré-treino; formação inicial; iniciação e formação permanente.

Para essa investigação, optamos em considerar as fases da docência conforme expõe Marcelo Garcia (1999) que, a nosso ver, melhor expressa o processo de aprendizagem da docência. Essas fases são: a formação inicial, o período de iniciação e o desenvolvimento profissional.

Considerando as diferentes abordagens do processo de aprendizagem, na ótica de Marcelo Garcia (1999), centramos atenção especial à fase do “desenvolvimento profissional”. Há quem situe esse termo, entre outros, como: aperfeiçoamento, formação em serviço, reciclagem, formação contínua etc... No entanto, Marcelo Garcia (1999) acrescenta que o “desenvolvimento profissional” avança, na medida em que supera a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada dos professores. Podemos dizer que o desenvolvimento profissional atrela-se aos processos reflexivos e, dessa forma, constitui-se importante contribuição para a aprendizagem do professor.

Mizukami (*et al.*, 2002, p. 48) afirma que “não se dispõe, até o momento, de um referencial teórico coerente e abrangente, de uma teoria geral de conhecimento sobre a aprendizagem profissional que possa iluminar processos de desenvolvimento profissional de professores [...]”. A autora (2000, p. 142-143) ainda enfatiza a relevância do ensino reflexivo para o desenvolvimento profissional da docência, pois, pela reflexão,

[...] os professores aprendem a articular suas próprias compreensões e a reconhecê-las em seu desenvolvimento profissional. Pela reflexão, passam a ter condições de tornar explícitas suas teorias implícitas, também denominadas de teorias práticas, de teorias pessoais, e que têm força na configuração de práticas pedagógicas.

É por isso que Marcelo Garcia (1999, p. 41), referindo-se ao conceito de reflexão e às tendências na formação de professores, afirma que

foi de tal modo popularizado que é difícil encontrar referências escritas sobre propostas de formação de professores que o não incluam, de uma ou outra forma, como elemento estruturador dos programas de formação de professores.

Contudo, quando nos referimos ao professor reflexivo, estamos pensando numa abordagem crítica dessa corrente pedagógica, como expõe Marcelo Garcia (*ibidem*, p. 44):

a reflexão não pode ser concebida como um mera actividade de análise técnica ou prática, mas incorpora um compromisso ético e social de procura de práticas educativas e sociais mais justas e democráticas, sendo os professores concebidos como activistas políticos e sujeitos comprometidos com o seu tempo.

Assim sendo, após entrarmos em contato de forma crítica com diferentes conceitos sobre a reflexão, seus desmembramentos e suas implicações na formação de professores, entendemos que os movimentos reflexivos constituem uma estratégia para o desenvolvimento profissional⁴.

Para Marcelo Garcia (1999, p. 153),

qualquer estratégia que pretende proporcionar a reflexão consiste em desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar e questionar a sua prática docente, assim como os substratos éticos e de valor a ela subjacentes.

Ainda para esse autor, algumas estratégias pretendem ser como espelhos na medida em que possibilitam aos professores se verem refletidos. Ele divide essas estratégias, que têm sido utilizadas para o desenvolvimento profissional, em duas: aquelas que requerem a observação e análise do ensino de classe (análise de biografias profissionais) e as que pretendem potencializar a reflexão do professor pela análise da linguagem, dos seus *constructos* pessoais e conhecimento (redação e análise de casos).

Nessa direção, destacamos o trabalho com os casos de ensino como um importante instrumento de interface entre formação e investigação no processo de desenvolvimento e aprendizagem da docência. Dessa forma, embora estabeleçamos determinadas formas de utilização, não se podem estabelecer linhas divisórias entre tais possibilidades de uso.

⁴ Marcelo Garcia (1999) descreve alguns modelos de desenvolvimento profissional dos professores: desenvolvimento profissional autónomo; desenvolvimento profissional baseado na reflexão, no apoio profissional mútuo e na supervisão; desenvolvimento profissional através do desenvolvimento e inovação curricular e a formação no centro; desenvolvimento profissional através de cursos de formação; desenvolvimento profissional através da investigação; o modelo SIPPE; modelos de desenvolvimento profissional e estruturas de raciocínio.

3 CASOS DE ENSINO: Alguns Elementos para a Discussão

Os casos de ensino são importantes para o desenvolvimento de estruturas de conhecimento que capacitem os professores a reconhecer eventos novos, a compreendê-los e a delinear formas sensíveis e educativas de ação (MIZUKAMI, 2000, p. 153).

A perspectiva da abordagem reflexiva, apresentada por Schön (1992, 2000), que resgata estudos “*deweyanos*”, inspira diferentes estratégias para a aprendizagem profissional. Frente aos diferentes processos de aprendizagem docente, destacamos os estudos desenvolvidos por Lee Shulman⁵ que, na tentativa de identificar estratégias de formação, evidencia nos seus estudos o saber dos professores frente aos conteúdos que ensinam, utilizando as situações de ensino, mais usualmente designadas como casos de ensino.

Shulman, citado por Mizukami (2007, p. 10), destaca o valor e a importância dos casos de ensino no processo educativo ao dizer que “um caso educacional é mais que uma boa narrativa [...] um caso educacional combina, pelo menos, quatro atributos ou funções: intenção, possibilidade, julgamento e reflexão. Estas são funções que explicam ou delinham o poder educativo dos casos para a aprendizagem”.

Nesse trabalho sobre os casos de ensino, destacamos alguns teóricos internacionais: L. Shulman e J. Shulman (ALARCÃO, 2000, 2005; MIZUKAMI, 2000, 2002, 2007 dentre outros), Alarcão (2000, 2005) e Marcelo Garcia (1999); e nacionais: Mizukami (2000, 2002, 2007) e Nono (2001, 2004), que direcionam e dão respaldo à investigação.

Os estudos de Mizukami (2002, p. 156), interpretando Shulman, apontam a aprendizagem por meio dos casos de ensino na formação de professores como uma resposta aos problemas da “aprendizagem pela experiência e a construção de pontes entre a teoria e a prática”.

Podemos dizer que os casos de ensino, entre outras possibilidades, quando comparados aos demais processos de aprendizagem da docência, destacam-se pelas suas vantagens formativas. Isso se dá pela possibilidade do seu uso em qualquer momento do processo de aprendizagem docente, na medida em que ilustram e detalham diferentes

⁵ Lee Shulman tem sua produção sobre casos de ensino (teaching cases) em literatura inglesa. Nessa investigação, os estudos de Shulman foram extraídos dos trabalhos da educadora Maria da Graça Nicoletti Mizukami (2000, 2002, 2007).

situações da trajetória profissional, permitindo estabelecer relações entre a teoria e a prática dos professores.

Para a pesquisa sobre o processo de aprendizagem da docência, Shulman propõe compreender os recursos intelectuais, denominados de base de conhecimento para o ensino e o processo de raciocínio pedagógico (MIZUKAMI, 2000, 2002, 2007).

Sobre a base de conhecimento para o ensino, vários são os conhecimentos que a fundamentam. Esses conhecimentos podem ser agrupados em: “conhecimento específico”, que se refere ao conhecimento específico da área de conhecimento (matéria que o professor leciona); “conhecimento pedagógico geral”, que se refere ao conhecimento sobre o processo de ensinar e aprender, que transcende os domínios particulares da área específica de conhecimento; e “conhecimento pedagógico do conteúdo”, conhecimento específico da docência que inclui compreensão do que significa ensinar um tópico de uma disciplina específica e os princípios e técnicas que são necessários para tal ensino. De todos os conhecimentos, esse é o que ganha maior destaque por ser construído pela interação de outros conhecimentos.

Complementando a informação, Mizukami (2000) acrescenta que Shulman entende que a base de conhecimento acontece na interseção do conteúdo específico e do conteúdo pedagógico, na capacidade do professor para transformar o conhecimento que possui do conteúdo em formas de atuação que sejam pedagogicamente eficazes.

No processo de raciocínio pedagógico, intimamente ligado à base de conhecimento para o ensino, estão envolvidos seis processos comuns ao ato de ensinar, descritos sucintamente a seguir com base em Mizukami (*apud* SHULMAN 2007, p. 8-10; 2000, p. 149-150):

- 1 compreensão: início do processo de raciocínio pedagógico. Envolve a compreensão de propósitos e de estruturas e idéias relacionadas à área (matéria/disciplina). “Os professores precisam mais do que uma compreensão pessoal da matéria que ensinam. Eles necessitam possuir uma compreensão especializada da matéria/área de conhecimento que lhes permita criar condições para que a maioria de seus alunos aprenda” (MIZUKAMI, 2007, p. 8);
- 2 transformação: processo que envolve a combinação de quatro sub-processos (interpretação, representação, seleção, adaptação e consideração de características dos alunos) “que, conjuntamente, produzem um plano, um conjunto de estratégias para uma aula, uma unidade ou um curso” (MIZUKAMI, 2007, p. 8);

- 3 instrução: envolve aspectos observáveis sobre o desenvolvimento do trabalho escolar na sala de aula, do ponto de vista do ensino e do desempenho e gestão do professor;
- 4 avaliação: processo avaliativo que ocorre durante todo o processo de ensino.
- 5 reflexão: “são processos reflexivos sobre a ação pedagógica” (MIZUKAMI, 2007, p. 9);
- 6 nova compreensão: último processo desse ciclo, gerador de compreensões mais aperfeiçoadas e enriquecidas, “[...] fruto de processos de ensinar e de aprender desenvolvidos, possibilitando a consolidação de novas compreensões e de aprendizagens” (MIZUKAMI, 2007, p. 9);

Assim, quando fazemos considerações gerais sobre os processos de aprendizagem profissional da docência, na ótica de Shulman, é porque o autor propõe o uso dos casos de ensino para o “desenvolvimento da base de conhecimento sobre o ensino, do conhecimento pedagógico do conteúdo e do processo de raciocínio pedagógico” (MIZUKAMI, 2000, p. 140).

Contudo, apesar do potencial dos casos de ensino para a aprendizagem da docência, percebemos que a literatura brasileira ainda é muito escassa em relação à produção dos mesmos. Na pesquisa que realizamos em banco de dados, encontramos alguns estudos que fazem uso dessas narrativas, embora com outras denominações e com características específicas em função da área do conhecimento. Profissionais de determinadas áreas recorrem, na literatura específica, aos casos documentados, como forma de acumular e compartilhar seus conhecimentos e experiências. Esses profissionais são, na maioria das vezes, da área da psicologia, administração, medicina etc.

Na busca de referenciais teóricos sobre casos de ensino, percebemos a utilização de várias denominações para esse processo reflexivo, tais como: *Episódios de ensino* em Marcelo Garcia (1999) e Alarcão, Infante e Silva (2000); *Ensaio* em Cochran-Smith e Little (*apud* MARCELO GARCIA, 1999, p. 155); *Indagação narrativa* em Connelly e Clandinin (*apud* MARCELO GARCIA, 1999, p. 154) etc.

Apesar de a expressão *Casos de ensino* já ter sido definida anteriormente, acreditamos ser necessário registrar também a definição de outros autores, alguns descritos abaixo, que também colaboraram para o desenvolvimento do que chamamos *Casos de ensino*.

Conforme o entendimento de Carter (1990 *apud* ALARCÃO, 2000, p. 159), os casos de ensino se constituem em “conjunto de acontecimentos interligados por forma a contar uma

história ao leitor sobre informação importante acerca do professor como protagonista dos alunos e de outros personagens destacados”.

É possível ver outra definição em Kagan (1993 *apud* ALARCÃO, 2000, p. 160), ao se referir aos casos como a “descrição de uma situação real e realista de sala de aula que inclui todos os factos necessários à explicação e resolução de problemas específicos”.

Utilizando a denominação de “Indagação Reflexiva” para episódios/eventos da prática pedagógica, Connelly e Clandinin (1990 *apud* MARCELO GARCIA, 1999, p. 154) definem os casos de ensino como

[...] o estudo do modo como os seres humanos experienciam o mundo. Esta noção geral traduz a concepção de que a educação é a construção e a reconstrução de histórias pessoais e sociais; os professores e alunos são narradores e personagens das suas próprias histórias e das dos outros.

Encontramos em Wasserman (1995 *apud* ALARCÃO, 2000, p. 160) a definição de caso como “um instrumento educativo complexo que aparece sob a forma de narrativa”.

Podemos observar em Marseth (1990 *apud* MARCELO GARCIA, 1992, p. 71) que os casos de ensino demonstram, de forma poderosa, que o ensino é complexo e que “os casos bem estruturados podem ajudar os futuros professores a observar de forma mais focalizada, a realizar inferências, a identificar relações e a formular princípios de organização”. O autor contribui ainda mais ao ressaltar que os casos de ensino “ajudam os professores a desenvolver destrezas de análise crítica e de resolução de problemas”, salientando a articulação do pensamento estratégico e da análise crítica envolvidos nas resoluções dos casos.

Os casos são importantes, também, pela sua estrutura em forma de histórias, consistindo, conforme Carter (1993 *apud* MARCELO GARCIA, 1999, p. 154), na possibilidade de se tornar “uma via fundamental para desenvolver a investigação sobre a formação de professores e didáctica”.

Ainda entendidos como histórias que muito têm a contribuir para a reflexão dos professores, Gudmundsdottir (1991 *apud* MARCELO GARCIA, 1999, p. 154), em estudo sobre as diferentes “histórias” que são impressas no cotidiano escolar, assim expressa:

[...] as classes são lugares onde se contam histórias. Os livros de texto contam histórias e os professores trazem histórias, histórias sobre os conteúdos que ensinam, ou histórias curriculares. Estas histórias são narrativas que organizam o currículo e que são comunicadas à classe ao longo do ano escolar.

Assim, ao narrar histórias para que os professores leiam reflexivamente sobre acontecimentos da prática pedagógica, estaremos compreendendo “melhor o mecanismo de reflexão de um profissional se o induzirmos a relatar episódios reflexivos”, afirma Perrenoud (2002, p. 41).

Shulman (MIZUKAMI, 2007, p. 12), impulsionador dessa estratégia, refere-se aos casos como um tipo de conhecimento. Para o autor

conhecimento de caso é conhecimento de eventos específicos, bem documentados e ricamente descritos. A despeito dos casos serem relatos de eventos ou de seqüência de eventos, o conhecimento que eles representam é que os torna casos. Os casos podem ser exemplos de instâncias específicas da prática – descrições detalhadas de como um evento instrucional ocorreu – completados com [informações] particulares de contextos, pensamentos e sentimentos [...].

Como vemos, pelos teóricos apresentados, os casos de ensino têm se constituído em importantes instrumentos pedagógicos e podem ser utilizados como uma estratégia metodológica de formação, além de investigação, para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional do professor, por possibilitar a reflexão sobre a ação, a explicitação e o desenvolvimento das teorias pessoais de ensino e outros aspectos da aprendizagem docente.

Percebemos, também, nas definições sobre os casos de ensino, referências ao uso de narrativas. Assim, é necessário evidenciar relação entre essas duas estratégias formativas.

Para Alarcão (2005, p. 55-56), “as narrativas estão na base dos casos [...] Os casos são narrativas elaboradas (ou trabalhadas) com um objectivo: darem visibilidade ao conhecimento [...] As narrativas podem ser aproveitadas para serem trabalhadas como caso, desvendando o conhecimento que lhes subjaz. Muitas vezes os casos são escritos pelos próprios professores no sentido de experimentarem as suas próprias teorizações”.

É possível perceber a dificuldade de delimitação de fronteiras entre as narrativas e os casos. Para Shulman (MIZUKAMI, 2007, p. 10), narrativa é

qualquer história que possa ser chamada de caso pode ser (...) um caso de algo. Deve ser visto como um exemplo de uma classe, narrativa de uma categoria mais ampla. (...) Mesmo no ato concreto da narrativa, categorias teoricamente subjacentes emergem e freqüentemente se tornam explícitas.

E caso (1992 *apud* MIZUKAMI, 2000, p. 151),

tem uma narrativa, uma história, um conjunto de eventos que ocorre num tempo e num local específicos [...] Em geral, essas narrativas de ensino têm certas características partilhadas: 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 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.

Na educação, consideram-se casos de ensino a compilação e análise de casos já existentes, como a elaboração e análise de casos feitos por formadores de professores; professores (individualmente ou coletivamente); alunos (professores em formação); todos participantes de situações de formação.

Segundo Mizukami (2000), ao analisarmos esses casos, passamos a entender a multiplicidade de perspectivas e problemas envolvida em situações educacionais específicas e a esboçar soluções para o enfrentamento das mesmas. Ainda para a autora, ao construí-los, aprendemos a descrever processos, a planejar soluções, a estabelecer relações entre conhecimentos de diferentes naturezas.

Assim, ao analisá-los ou construí-los, o professor recorre aos conhecimentos adquiridos durante todo processo de aprendizagem, que abrange sua experiência como aluno e culmina no exercício da docência: trajetória pessoal, escolar e profissional.

Ao trabalhar com casos de ensino como potenciais reflexivos da docência, o professor mergulha na situação descrita e, ao fazê-lo, busca em sua trajetória situações similares a que são apresentadas. Esse processo de imersão no cenário permite ao professor em seu desenvolvimento profissional um confronto consigo mesmo.

Para Shulman (MIZUKAMI, 2007, p. 13-14; ALARCÃO, 2000, p. 160), os casos de ensino se situam em um cenário composto por três atos, como numa estrutura cênica, comparando-o a uma dramaturgia:

- 1 primeiro ato: expõe na cena o contexto da sala de aula, os alunos e o cenário de ensino e aprendizagem, apresentando o que é que o professor tem a intenção de fazer;
- 2 segundo ato: descreve na cena o que aconteceu, problemas, dificuldades, conflitos e termina num cenário de tensões, de um conflito não resolvido;
- 3 terceiro ato: apresenta em cena a resolução da situação vivida. Isso pode acontecer pela descrição das ações desencadeadas para resolver as dificuldades ou pela compreensão dos porquês que estiveram na sua origem.

Para Marcelo Garcia (1992, p. 57-58), uma das grandes contribuições de Shulman foi a estruturação de três tipos de conhecimento desenvolvidos pelos professores: proposicional (da investigação didática), de casos (da experiência pessoal) e estratégico (desenvolvidos em

situações conflituosas). O conhecimento proporcional foi dividido em três tipos de proposições: princípios, máximas e normas. Em relação ao conhecimento de casos, ele também está estruturado em três tipos, considerando os três tipos de conhecimento proporcional:

- protótipos: apresentam a aplicação na prática de princípios teóricos ou de resultados de investigação;
- precedentes: apresentam situações baseadas na prática;
- parábolas: “uma parábola é um caso cujo valor radica na comunicação de valores e normas, proposições que ocupam o coração do ensino como profissão e como tarefa” (SHULMAN, 1986 *apud* MARCELO GARCIA, 1992, p. 58).

Como vemos, fala-se muito da formação profissional dos professores e da natureza dos seus conhecimentos: científico, pedagógico, didático, profissional, processual, experiencial, etc., contudo não é tão fácil identificar, diante da complexidade da profissão docente, o produto do trabalho docente e, dessa forma, a natureza desse produto.

Os casos de ensino ajudam a desenvolver esses conhecimentos articulando a teoria e a prática, o ensino e a aprendizagem e o conhecimento acadêmico e o conhecimento prático, desmistificando a questão da hierarquização desses domínios, embora saibamos que algumas situações de sala de aula extrapolam essas dualidades.

Um recurso que podemos considerar para analisar os casos de ensino escritos pelos professores são os estudos de Hatton e Smith (1995 *apud* MIZUKAMI *et al.*, 2002, p. 59-60), que identificam em linhas gerais quatro tipos de processos reflexivos, pelos relatos escritos de alunos em situação de formação inicial. São eles:

- redação descritiva: não é considerada reflexiva, pois “apresenta apenas o registro de eventos ou de exemplos relatados na literatura e não contém elementos que ofereçam razões ou justificativas para a ocorrência do que é relatado” (MIZUKAMI *et al.*, 2002, p. 60).
- descrição reflexiva: além dos eventos, fornecem justificativas “para sua ocorrência, as quais são baseadas freqüentemente em julgamentos pessoais ou em literatura sobre os alunos, reconhecendo pontos de vista alternativos” (MIZUKAMI *et al.*, p. 60).
- reflexão dialógica: tipo de discurso que

apresenta um retorno aos fatos ou às ações analisadas, principalmente a partir de diferentes formas de pensamento, um diálogo consigo próprio e uma exploração da experiência, de eventos ou de ações indicando

juízos qualitativos e possíveis alternativas para explicar o fenômeno ou o estabelecimento de hipóteses (MIZUKAMI *et al.*, p. 60).

- reflexão crítica: argumentação para tomada de decisões ou análise de eventos, que envolva o contexto histórico, social e político mais amplo.

Dessa forma, considerando algumas especificidades do estudo em questão, podemos, também, estabelecer relação entre as práticas vivenciadas e relatadas pelos professores na sua trajetória formativa e profissional, fazendo uso de casos de ensino, por serem estes um instrumento pedagógico importante para a aprendizagem profissional da docência, entendida aqui como um *continuum* na medida em que articula tanto a formação inicial quanto a formação continuada, como forma de analisarmos o potencial dos casos de ensino para os processos reflexivos.

Alarcão, Infante e Silva (2000, p. 160) sintetizam a importância e valor pedagógico dos casos de ensino para a aprendizagem da docência ao considerarem que “os casos constituem potenciais unidades de reflexão e análise. Como ferramenta pedagógica, os casos permitem a aquisição do saber, adquirido a partir da prática, ou na interação entre teoria e prática, ou vice-versa”. Assim nossa investigação será realizada na perspectiva de constatar se os casos de ensino são instrumentos reflexivos para os sujeitos da pesquisa.

3.1 As possibilidades dos Casos de Ensino como Processos Reflexivos para o Desenvolvimento Profissional dos Professores

Um caso, entendido em toda a sua globalidade, não é apenas um relato de um acontecimento ou incidente. Para que se possa chamar de caso, é preciso que se teorize [...] um acontecimento pode ser descrito; um caso tem de ser discutido, dissecado e reconstruído. Assim pode se concluir que não há nenhum conhecimento verdadeiro de caso sem a correspondente interpretação teórica (SHULMAN, 1986 *apud* ALARCÃO, 2000, p. 159).

Na concepção reflexiva, os casos de ensino, como relatos de episódios escolares, para que se constituam em ferramenta pedagógica possibilitadora do desenvolvimento profissional docente, exigem alguns encaminhamentos metodológicos, sem os quais não cumprem suas funções.

A utilização dos casos de ensino, como estimuladores de processos reflexivos, passou por alguns processos nessa investigação. Esses processos, que podemos chamar de “tarefas

reflexivas”, tiveram início com a leitura e análise de casos prontos, relacionados a uma determinada área do currículo, para finalmente os professores construam um caso de ensino que retratasse uma experiência da sua prática educativa. Para Shulman (MIZUKAMI, 2007, p. 14), “uma vez completada a narrativa, inicia-se a reflexão”.

Em suma, nas palavras de Marcelo Garcia (1992. P. 71),

apresenta-se ao professor um caso, isto é, uma situação de ensino, onde se descrevem pormenorizadamente as características dos participantes na situação (professores e alunos), bem como as características do contexto (escola, aula) e as características pedagógicas da situação. Estas informações têm a função de propiciar a reflexão e o debate

Na perspectiva do desenvolvimento profissional, a experiência possibilita a aprendizagem da docência, quando propulsora de processos reflexivos.

Nessa direção, para que os relatos de episódios escolares se transformem em caso de ensino, é necessário que suscitem em seus leitores reflexões, já que “não é com a experiência que se aprende, mas com a reflexão sistemática sobre a experiência” (ALARCÃO, 2000, p. 157). Dessa forma, os estudiosos desse tipo de metodologia fazem referência à necessidade dos casos serem acompanhados por comentários porque, segundo Alarcão (2000, p. 161), “[...] são os comentários, ou as perguntas de valor pedagógico, que ajudam a passar da prática à teoria e a transformar um episódio em caso, forma privilegiada de se compreender a realidade e construir conhecimento”. Esses comentários podem ser comparados à “indagação reflexiva”, expressão essa mencionada nos estudos Marcelo Garcia (1992).

Sobre essas questões ou perguntas pedagógicas, Alarcão (2005, p. 53) expõe seu valor para o desenvolvimento profissional dos docentes: “essa atitude questionadora está na base de todas outras estratégias que temos vindo a referir [portifólios, narrativas, casos etc.]”.

Para Tardif (2002), quando perguntamos ao professor sobre seus saberes, acabamos, de certa maneira, levando-os a contar a história de seu saber-ensinar. Esse processo de reflexão, pela análise e construção de casos de ensino, pode ser transformado em conhecimento pelo professor, possibilitando a aprendizagem e o desenvolvimento da docência.

Sobre o valor formativo dos casos de ensino, Alarcão (2005, p. 52) diz que “permite desocultar situações complexas e construir conhecimento do que afinal já se sabia”. Assim,

concluímos que os casos de ensino foram usados, também, como “uma experiência de ensino e aprendizagem⁶”.

Dessa forma, demos ênfase às histórias pessoais e profissionais dos professores, e aos conhecimentos por eles revelados, visando a colaborar com o processo de ensinar e aprender desses educadores.

Assim, podemos dizer que, nesse trilhar, os casos de ensino assumem, pelo seu potencial reflexivo, diferentes perspectivas. Podemos sintetizar isso dizendo que os casos aparecem, dentre as suas diversas possibilidades, como um instrumento metodológico de grande importância formativa, enquanto estratégia de desenvolvimento profissional, e como um instrumento investigativo, enquanto elucidador do processo de desenvolvimento profissional, nos processos de aprendizagem da docência.

Nono (2005, p. 71), norteada pelos estudos de Harrington (1999), sugere algumas diretrizes para se trabalhar com esse instrumento formativo e/ou investigativo. Para ela,

[...] os métodos de casos podem incluir leitura, análise e discussão de casos já elaborados ou, ainda, elaboração, análise e discussão de casos relacionados a experiências vividas em situações de ensino. As análises dos casos podem ser desenvolvidas individualmente, a partir de questões entregues junto ao caso [...] Essas análises também podem ocorrer em pequenos grupos e, em seguida, ser discutidas em grupos maiores.

Considerando as especificidades dessa investigação, esboçamos também alguns direcionamentos que serão descritos no capítulo seguinte.

⁶ Expressão utilizada no projeto de pesquisa realizado pelo Departamento de Metodologia de Ensino da UFSCar (MIZUKAMI, M. G. *et al.* **A reflexão sobre a ação pedagógica como estratégia de modificação da escola pública elementar numa perspectiva de formação continuada no local de trabalho.** 1998. Relatório de Pesquisa).

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

[...] determinar os seus atos, a finalidade e a natureza de sua pesquisa, a escolha dos instrumentos a serem utilizados [...] apreender a rede de relações sociais e de conflitos e interesses que constitui a sociedade, captar conflitos e contradições que lhe imprimem um dinamismo permanente, explorar brechas e contradições que abrem caminhos para rupturas e mudanças, eis o itinerário a ser percorrido pelo pesquisador que se quer deixar educar pela experiência e pela situação vivida (BRANDÃO, 1999, p. 14-15).

Nesse capítulo, apresentaremos a trajetória metodológica da pesquisa sobre casos de ensino, entendidos nessa investigação como potenciais reflexivos possibilitadores de desenvolvimento profissional. Em seguida, apresentamos os participantes da investigação e seus processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional, entendendo que a aprendizagem da docência tem início com as nossas primeiras experiências escolares.

4.1 Descrevendo o Cenário da Pesquisa: abordagens e instrumentos

Justificamos, para descrever o cenário e o roteiro que compôs essa investigação, a opção metodológica pela pesquisa qualitativa (BOGDAN e BICKLEN, 1994; LÚDKE e ANDRÉ, 1996; RODRÍGUEZ, GIL e GARCÍA, 1999; BLÁZQUEZ e QUECEDO, 2002 etc.) que se coloca como a mais adequada para interpretar fenômenos complexos, como a educação.

Esse tipo de pesquisa, segundo Bogdan e Bicklen (1994), sustenta-se em torno de cinco características: apresenta o ambiente natural como fonte direta de dados; envolve a obtenção de dados descritivos; enfatiza mais o processo do que o produto; preocupa-se em retratar a perspectiva dos participantes. Mas devemos ter claro que a eloquência dessas características oscila de uma investigação para outra, sem que a pesquisa se afaste da abordagem qualitativa.

A adoção pela pesquisa qualitativa, que apresenta diversas correntes investigativas, possibilitou a aproximação, diálogo, do investigador com os participantes e com as experiências vividas por eles, essencial nesta perspectiva de pesquisa, como também os possíveis caminhos a serem seguidos.

Podemos dizer que o presente estudo traz uma abordagem de intervenção-ação, isto é, ao trabalhar com os casos de ensino no desenvolvimento profissional dos professores, a reflexão está muito presente e, assim sendo, provoca a ressignificação das práticas dos professores, a partir de suas reflexões sobre os casos, que funcionam como espelhos d'água. Nesse sentido, os casos de ensino se revelaram “enquanto instrumento de intervenção, e permitiu que as professoras que colaboraram com a pesquisa analisassem conhecimentos profissionais explicitados por si mesmas e por outra colega de profissão [...] (NONO, 2005, p. 107)”.

No contexto dessa pesquisa, apresentou-se a seguinte problemática: seriam os casos de ensino “disparadores” de processos reflexivos junto aos professores e, portanto, potenciais reflexivos capazes de possibilitar o desenvolvimento profissional da docência, de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Seguindo a questão, outras auxiliares contribuíram para a sua compreensão: a leitura e a análise dos casos de ensino provocam os professores a pensarem sobre sua trajetória formativa e profissional? Os casos de ensino possibilitam aos professores refletirem sobre os conhecimentos necessários à prática pedagógica? Esse exercício reflexivo propiciado pelos casos permite que os professores construam seus próprios casos de ensino como resposta do processo reflexivo que aprenderam a vivenciar em sua formação?

Como objetivo principal, a pesquisa propôs-se a investigar as possibilidades do uso de casos de ensino, experienciando esse instrumento pedagógico como metodologia mobilizadora de reflexões e possibilitadora do desenvolvimento profissional da docência de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em escolas organizadas em ciclos de formação.

Para alcançar o objetivo maior desta proposta de investigação, foram propostos os seguintes objetivos específicos:

- investigar se a reflexividade proposta na utilização dos casos de ensino leva os professores a refletirem sobre a sua trajetória formativa e profissional;
- identificar e analisar se as reflexões sobre os casos de ensino mobilizam os conhecimentos para o ensino (específicos e pedagógicos) utilizados pelos professores em sua prática cotidiana;
- verificar se os casos de ensino contribuem para que os professores se tornem escritores de suas práticas ao elaborarem seus próprios casos de ensino, ou seja, se eles passam de leitores para escritores.

Assim, a pesquisa busca na epistemologia da prática do professor as concepções implícitas do que é ensinar e aprender a partir das falas dos atores, da análise que fazem de suas ações, das situações que descrevem como forma de contribuir para o processo de aprendizagem profissional da docência, visto que, segundo Ponte (2007, p. 8),

não se concebe alguém que faça investigação sobre a prática que não seja um profissional reflexivo... Mas, provavelmente, não basta ser reflexivo para se fazer investigação. Na verdade, o conceito de professor reflexivo admite interpretações bastante diversas. Por alguns, todo o ser humano é reflexivo e, para isso, todo o professor é necessariamente reflexivo. Para outros, ser reflexivo implica diversas condições, que variam conforme os quadros teóricos dos seus pensamentos.

Para a análise da potencialidade dos casos de ensino como disparadores de reflexão junto aos docentes, construímos um referencial teórico cujo fio condutor é a aprendizagem da docência, com base nos movimentos de reflexão sobre o aprender e o ensinar. Esse quadro teórico está respaldado por Tardif (2002), Marcelo Garcia (1999), Nóvoa (1992), L. Shulman, encontrados em Alarcão (2000, 2005) e Mizukami (2000, 2002, 2007) dentre outros.

4.2 O Roteiro para o Uso dos Casos de Ensino com os Sujeitos

Na presente pesquisa, adotamos os casos de ensino como instrumento pedagógico/procedimento metodológico, para observar se eles se constituem em elemento “disparador” de processos reflexivos junto aos professores do Ensino Fundamental de escolas públicas de Rondonópolis em Mato Grosso, quando utilizados processualmente durante a investigação.

A pertinência desse procedimento encontra respaldo em Mizukami (2000, 2002, 2007), que considera a importância desses instrumentos para a aprendizagem profissional, entendida nessa investigação como um ciclo que abrange formação inicial, iniciação profissional e desenvolvimento profissional; e, em Alarcão (2000, 2005), que considera os casos de ensino como propiciadores de processos reflexivos da docência afirmando que, para ser profissional comprometido com a escola e com a profissão, ter boas intenções não basta, pois, para ela, o professor precisa pensar como pode ser mais reflexivo.

Acreditamos que examinar a própria prática, por intermédio do método de casos, estimula pensar retrospectivamente as ações práticas e sua relação com as teorias pessoais, educacionais etc., conduzindo a uma postura de “professor como pesquisador⁷”.

⁷ Expressão surgida na Inglaterra, aproximadamente há 30 anos. Essa concepção de “professor como investigador” é abordada por Stenhouse e Elliott (CONTRERAS, 2002).

A respeito disso, J. Shulman (*apud* NONO, 2005, p. 75-76) argumenta que

[...] o uso dos casos de ensino pode ajudar professores a relacionar teoria e prática: encontrar saídas e resolver problemas em situações dilemáticas; interpretar situações a partir de múltiplas perspectivas; tomar decisões; reconhecer riscos e vantagens presentes em cada forma de agir; identificar e testar princípios teóricos em situações reais de sala de aula.

Em pesquisa recente, que utilizou exclusivamente casos de ensino como estratégia formativa e investigativa, com professores iniciantes, Nono (2005, p. 76) expressou que

casos e métodos de casos podem permitir aos professores desenvolver e explicitar seu conhecimento profissional, já que possibilitam o estudo de várias temáticas relacionadas a diversas áreas do conhecimento; a revisão das concepções sobre aprendizagem, ensino, avaliação, disciplina, etc.; a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo; o estabelecimento de relações entre aspectos teóricos ligados ao ensino e situações específicas do dia-a-dia escolar.

Assim, frente a uma literatura que valoriza os casos de ensino para o desenvolvimento profissional, iniciamos o trabalho. A interação dos professores com os casos de ensino teve início em junho de 2006 e terminou em janeiro de 2007. O tempo médio que os professores utilizaram para cada atividade proposta aconteceu num prazo de 30 dias.

Inicialmente, foram oferecidos aos professores-sujeitos da pesquisa casos já publicados, escritos por outros professores.

Procedemos à seleção dos casos que mais se adequassem ao objeto de estudo e que mais se aproximassem da realidade das professoras, sendo eles: Meu Batismo de Fogo, Minha Turma, Trabalhando com a Diversidade na Alfabetização e Episódio Escolar: Correção Coletiva do Texto de um Aluno.

Cada caso de ensino proposto, num total de quatro, foi acompanhado de questões pedagógicas que objetivaram suscitar reflexões sobre as situações e vivências relatadas. Essas questões pedagógicas doravante serão denominadas “indagações reflexivas” que, para Ross e Hannay (1986 *apud* MARCELO GARCIA, 1996, p. 55), podem “ser uma estratégia a utilizar com os professores em formação e em exercício, facilitando uma tomada de consciência dos problemas da prática de ensino”.

Assim, com as indagações reflexivas, motivamos as professoras a responder sobre questões da docência e da própria prática, expondo por escrito internalizações e rotinizações de suas ações para que pudéssemos, dali, fazer as leituras implícitas, do não-dito.

Sempre que necessário, a pesquisadora utilizou as respostas das professoras como fio condutor de uma nova indagação que funcionava como provocações reflexivas (terminologia criada pela pesquisadora)⁸. Ou seja, as professoras eram instigadas a refletir sobre as situações relatadas nas próprias respostas. Por exemplo: por que respondeu isso? Dê exemplo(s) do que relatou. O que quer dizer com isso? Explique melhor sua resposta. Acredita que isso que relatou traz um aspecto positivo ou negativo para o ensino-aprendizagem? O que sentiu diante da situação que relatou? Como resolveria essa situação hoje? Que subsídios teóricos usou para responder à questão?

Tais questionamentos e provocações evidenciam, segundo Shulman (MIZUKAMI, 2007, p. 13), a necessidade de que “um caso deve ser explicado, interpretado, questionado, dissecado e rearranjado”. Daí a necessidade de flexibilizar o tempo a cada caso de ensino para que o sujeito possa proceder às reflexões neles contidas a fim de que promovam o intencional desenvolvimento profissional.

Em suma, o desenvolvimento do trabalho se deu com a alternância de indagações reflexivas, colocadas, intencionalmente, obedecendo ao seguinte movimento:

- entrega dos casos de ensino às professoras para a **leitura e análise** das indagações reflexivas;
- devolução dos casos de ensino às professoras para **(re)análise** das indagações reflexivas, incorporadas, se necessário, de novas indagações.

Posteriormente, foi solicitado que os professores construíssem um caso de ensino, a partir de situações escolares vivenciadas. Na ocasião, foi sugerido um roteiro para orientar essa construção. Tanto a etapa de análise como a de elaboração dos casos de ensino foram realizadas individualmente.

O desenvolvimento da investigação foi controlado através de um cronograma, onde registramos as datas de entrega e de devoluções dos casos de ensino trabalhados. Nesse ínterim, houve alguns fatos dolorosos ligados a doenças que afetaram o desempenho dos dois sujeitos da investigação. Porém, eles superaram o impasse e continuaram o trabalho com os casos de ensino. Devido a este fato, a pesquisa delongou-se um pouco além do previsto.

Assim, diante de todo esse processo de vivências reflexivas com os casos de ensino junto aos professores, durante aproximadamente seis meses de fecundas interlocuções,

⁸ Essas provocações reflexivas têm origem na minha aprendizagem reflexiva da docência com casos de ensino, quando participei do Curso de Extensão a Distância “Professores iniciantes e casos de ensino”, oferecido pela UFSCar, os quais sempre me incitaram a refletir sobre minhas respostas. A partir da metodologia vivenciada, pude propor uma metodologia de pergunta aos casos desenvolvidos com os meus sujeitos, tendo em vista o processo por mim vivenciado.

interessou-nos saber qual era a avaliação dos sujeitos sobre o processo vivenciado, isto é, com que olhar os sujeitos descreviam e avaliavam a contribuição dos casos de ensino para o seu desenvolvimento profissional.

Buscando respostas para tal indagação, optamos pela associação de entrevistas (ANEXO J) aos casos de ensino. Assim, trabalhamos com entrevistas coletivas para ouvir os sujeitos em suas avaliações sobre os casos, em dois momentos: um, quando os professores estavam concluindo a análise dos casos de ensino propostos; e outro, após os professores terem construído seu próprio caso de ensino. Os momentos das entrevistas foram constituídos por um roteiro semi-estruturado, não rígido, em que o diálogo foi permanente, que funcionaram como “interloquções reflexivas”. Nessa forma de interlocução, o depoente expõe suas opiniões sem formalidades, e as informações fluem com rapidez, já que ele é motivado pelos relatos do colega e pelo investigador que, além de sinalizar alguns pontos para a reflexão, provoca-o constantemente a retomar suas respostas para refletir sobre elas. Após todo esse processo, houve a necessidade de estabelecermos algumas categorias para procedermos à análise dos mesmos. Assim, norteamos a interpretação dos dados em torno de três categorias:

1. Análise sobre a trajetória profissional, formação inicial e contínua dos professores.

Nessa categoria, observa-se a interpretação, análise e reflexão que os sujeitos evidenciam sobre os casos apresentados: o movimento de busca às suas memórias, envolvendo o contexto pessoal, escolar e profissional, ou seja, a sua aprendizagem da docência. Sabemos que a história move o professor em direção a suas memórias, provocando-lhe reflexões acerca dos seus saberes da prática e da sua relação com as experiências escolares. Essa categoria dará visibilidade ao movimento de busca as bases teóricas dos professores.

2. Os conhecimentos necessários à complexidade da docência.

Nessa categoria, observa-se a transposição didática dos professores quando questionados sobre os conhecimentos (pedagógicos e específicos) que julgam necessários para o desenvolvimento dos conteúdos exigidos no cotidiano da profissão, evidenciando a aprendizagem da leitura e escrita, bem como a forma de lidar pedagogicamente com esses conhecimentos e com as crianças em suas aprendizagens. Essa categoria dará visibilidade ao movimento de busca dos referenciais da prática profissional dos professores.

3. O exercício da “escrita-reflexiva” sobre as experiências da docência.

Nessa categoria, analisam-se as manifestações dos educadores quando narram situações da docência, desafiadoras do ponto de vista pedagógico, do conhecimento, de aporte teórico, relacionais, dentre outros, vivenciadas por eles. Acreditamos que, ao escrever, a pessoa organiza melhor suas idéias e reflete sobre suas certezas e dúvidas. Essa categoria dará visibilidade ao movimento do encontro com sua auto-imagem.

Os casos de ensino utilizados, as indagações reflexivas e as respostas dos sujeitos às indagações foram compilados, conforme padrões científicos, num Caderno de Casos de Ensino, cuja autoria e organização é dessa pesquisadora (SCARLATI, Isa Mara C. **Caderno de Casos de Ensino**. Rondonópolis, MT: trabalho impresso, 2006. 71 p.).

Os direcionamentos aqui expostos não têm a ambição de preestabelecer rigorosamente todo percurso metodológico da investigação, por ser este um estudo qualitativo que não tem um caráter fechado, mas acreditamos que, com essa metodologia, poderá ser evidenciada a contribuição desses processos reflexivos, os casos de ensino, para o desenvolvimento profissional docente.

4.3 Apresentando os Sujeitos da Pesquisa

Boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, e, sobretudo, de sua história de vida escolar (BUTT & RAIMOND, 1989; CARTER & DOYLE, 1996; JORDELL, 1987; RAYMOND; RICHARDSON, 1996) (TARDIF 2004, p. 260-261).

Contribuíram, para o objeto desta pesquisa, duas professoras de escolas públicas estaduais de Rondonópolis, Mato Grosso. As duas egressas do curso de Pedagogia da UFMT, atuando na 2ª fase do primeiro ciclo. Assim, os sujeitos, já denominados na introdução como Laura e Edi, são pedagogas com mais de seis anos de magistério e, embora o período de atuação não seja igual para todos os professores, estão ambas enquadradas na fase em que Huberman (2000) chamou de fase de diversificação, ou seja, o período de ambas na docência está entre 7 – 25 anos. Nosso objetivo era investigar suas narrativas, produto da interação delas com as questões formuladas.

Essas docentes já haviam participado de uma investigação anterior (SCARLATI, 2002) que objetivava captar a transposição didática das mesmas, por meio da observação participante, frente à proposta político-pedagógica da Escola Ciclada de Mato Grosso (2000) e a formação continuada dos sujeitos. A escolha delas, de forma aleatória, justificou-se, naquele momento, pelo fato de as professoras serem formadas pela UFMT e atuarem nos ciclos

iniciais do Ensino Fundamental, em escolas públicas estaduais da periferia de Rondonópolis e, portanto, já propensas à nova postura de alfabetização e trabalho pedagógico exigida pelos processos reflexivos que requereram delas a desconstrução de algumas aprendizagens consolidadas e a reconstrução de novos saberes docentes.

A apresentação dos sujeitos aqui envolvidos foi possível porque, no início da pesquisa, entregamos-lhes, intencionalmente, algumas questões sobre a formação (ANEXO B)⁹ e uma carta agradecendo a participação delas na pesquisa e esclarecendo os objetivos do uso dos casos de ensino (ANEXO A)¹⁰, para que os sujeitos descrevessem sobre si, suas vivências escolares e sobre lembranças de práticas docentes experienciadas na infância.

A investigação citada acima permitiu à pesquisadora observar, ouvir, vivenciar o cotidiano da sala de aula na condição de personagem, o que colaborou para direcionar, nesse momento, a seleção de casos de ensino que mais se aproximassem das situações vivenciadas pelas professoras.

A professora **Laura** é pedagoga, formada pela Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT, e atua nos anos iniciais da educação básica há quase 22 anos. Além da graduação, possui pós-graduação em Alfabetização (especialização) também pela UFMT. Foi eleita, em 2002, pelos seus pares, por sua experiência e formação, para a função de professora articuladora¹¹, na mesma escola em que trabalha atualmente, função extinta por um período e institucionalizada novamente em 2007.

A trajetória escolar dessa professora foi marcada por momentos difíceis. Ela se refere a essa fase da sua vida escolar como o da “escola tradicional com opressão” (Questões sobre a Formação – Laura, 2006, p. 3), mas também se refere a bons momentos vividos nessa trajetória. A escolha da profissão, para a professora Laura, não esteve condicionada às suas experiências de infância e sim pela falta de opção de outro curso, como vemos: “*Mudamos para a cidade de Costa Rica-MS e, nesta época, o 2º grau que tinha era só o magistério. Ano de 1982. Então não tive opção, comecei a estudar o 2º ano do magistério [...]*” (Questões sobre a Formação – Laura, 2006, p. 3).

Sobre as aprendizagens da docência que a formação inicial não proporcionou e que deveria ter proporcionado ela disse:

⁹ Essas questões foram inspiradas no questionário de seleção do Curso de Extensão a Distância “Professores iniciantes e casos de ensino”, oferecido pela UFSCar.

¹⁰ A carta, em anexo, foi inspirada num modelo do trabalho de Doutorado de Maevi Nono, orientado por Maria da Graça Mizukami, pela UFSCar.

¹¹ Na proposta da Escola Ciclada de Mato Grosso, o professor articulador tem como função trabalhar com alunos das salas do ciclo, que apresentam “dificuldades de aprendizagem” no decorrer do processo educativo, que são encaminhados pelo professor regente, no período inverso ao que aluno estuda.

O curso de pedagogia durou quatro anos e seis meses, pois teve greve [...] Olha foi uma experiência riquíssima... Ali estudamos pensadores de renome como Vygotsky, Emília Ferreiro etc. e aos poucos nós fomos aprendendo a conciliar o velho com o novo, isto é, o tradicional com um novo olhar, e nova postura diante da nossa prática. [...] O que eu gostaria de ter aprendido... eles, na época, não conseguiriam ensinar, pois o conhecimento deles era somente o tradicional. Isso é mais ou menos uns 20 anos atrás (Questões sobre a Formação – Laura, 2006, p. 5).

Isso revela, mesmo que ela não explicita de forma clara, os limites da formação acadêmica inicial e que a aprendizagem da docência não se encerra com o curso de graduação.

Das reflexões que ela faz sobre sua trajetória de formação, citando de vez em quando, alguns professores, evidenciamos o quanto os mesmos ficam registrados na nossa memória, de forma positiva ou negativa, como nesse caso.

Um certo dia a professora Jaci [...] pegou a vara para me bater [...] Minha mãe nos tirou daquela escola e colocou em outra por nome de Ana Maria [...] Quando estava no ginásio, que falava assim antigamente, encontrei a professora Jaci, que tinha formado em Letras e dava aula de Português... A imagem negativa daquela professora nunca mais saiu da minha mente. Consegui as notas necessárias com ela, porém observava que ela tinha um pescoço altivo (exibida) achando ser ela a dona do saber [...] Ela foi referencial, sim, pois eu como educadora farei o máximo para não deixar imagens negativas tão marcantes (Questões sobre a Formação-Laura, 2006, p. 1).

Esses professores, como Jaci, com certeza, exerceram influência e são referências, mas referências de modelos de docência que não queremos.

A tarefa reflexiva de responder a questões sobre a formação permitiu que a professora Laura se voltasse às lembranças do passado e expusesse sobre os contextos da sua aprendizagem escolar: as escolas em que estudou, os alunos e os professores com quem estudou, a forma de organização do trabalho escolar etc. Essas histórias pessoais possibilitam o confronto do passado com o presente, pois percebemos em suas respostas quanto as experiências vividas no passado como aluna influenciaram a sua prática docente atual.

A professora **Edi** é pedagoga, formada pela Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT, com 7 anos de experiência na docência. Cursou duas especializações pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT. Uma de “Recreação e Lazer”, na área da Educação Física, realizada entre o ano de 2002-2003 e a outra em Psicologia, realizada em 2005. Além da atuação na educação, área de formação da professora Edi, ela trabalha seis horas diárias na área da saúde, onde é concursada.

Os relatos da professora, com muita sensibilidade, evidenciam a importância dos pais com as primeiras aprendizagens escolares e com as primeiras experiências de ensino e aprendizagem: “[...] *em minha casa, apesar dos meus pais terem cursado só até 2ª série do antigo primário, existia um clima de escola, ou seja, ensinar e aprender*” (Questões sobre a Formação – Edi, 2006, p. 32). Durante sua trajetória escolar, ela relata que, dentre as diversas experiências vivenciadas nas muitas escolas que estudou, algumas foram dolorosas: “*Era mais doloroso aprender, tinha que decorar sem aprender, de forma sisuda, triste, sem poder manifestar alegria ou brincar*” (Questões sobre a Formação – Edi, 2006, p. 35). Mas as experiências negativas como aluna não influenciaram na sua escolha. Seu sonho: ser professora!

Depois de tanto tempo, 15 anos, voltei a estudar para amenizar a solidão e a dor que estava sentindo pela morte repentina do meu esposo, que havia falecido pouco tempo atrás. Na época ingressei no curso de magistério na Escola Daniel Martins Moura com o apoio de uma colega, na época viúva também, isso 1993 [...] Alguns professores, a maioria, tinha um discurso capaz de nos orientar para a docência com senso crítico e reflexivo quanto às nossas ações frente aos educandos [...] Enquanto que alguns professores utilizavam de metodologias tradicional e arcaica, onde a gente fazia certos trabalhos sem saber da sua aplicabilidade (Questões sobre a Formação – Edi, 2006, p. 37).

Nesse retorno, como diz ela, pela dor, vivenciou ainda muitas contradições, mas que a impulsionaram para outros desafios, sua entrada para o ensino superior, na UFMT, curso de Pedagogia. Isso aconteceu no ano seguinte ao término do magistério e foi recebido como uma grande conquista.

*Entrar nesse curso para mim foi o mesmo que ganhar na loteria, pois desde menina eu sonhava em ser professora, apesar das dificuldades para prosseguir com os estudos. **Essa vontade em ensinar foi despertada no colo do meu saudoso pai e também pelo meu professor do primário que já citei, pelo seu jeito de envolver a criança, eu me via sendo a mestra, um dia...!** [grifo meu] Sonhava em ler e contar histórias e ensinar com alegria como aquele querido professor* (Questões sobre a Formação – Edi, 2006, p. 37-38).

No relato, também, fica evidente que a aprendizagem profissional da professora, começou bem antes de seu ingresso no curso para o magistério, como vimos anteriormente e que agora é novamente reafirmado. Sua referência, seu “modelo”, quando fala das suas experiências escolares, é sempre a do seu professor dos anos iniciais. Isso evidencia a relevância da dimensão pessoal e escolar para a aprendizagem da docência. A professora Edi relata também sua entrada no curso, suas expectativas, as decepções, as contradições, o

conflito entre as questões teóricas e práticas, as metodologias, as formas de avaliação... Enfim, ela descreve o cenário da sua vivência no curso de Pedagogia.

A minha expectativa era muito grande quanto aos professores e as disciplinas [...] Viajava nos meus sonhos nas aulas de Filosofia [...] como já disse, Psicologia, Didática e Literatura infantil [...] No início do curso tive a ilusão de acreditar numa aprendizagem mais humana, prazerosa e libertadora, diante do discurso da maioria dos professores [grifo meu]. No entanto a prática nem sempre ia ao encontro das teorias. Alguns professores eram tão autoritários que eu me sentia traída quando lia Paulo Freire, Rubens Alves e outros autores apaixonados pela educação libertadora [...] [grifo meu] O importante é que trago recordações maravilhosas da maioria daquele quadro docente. [...] (Questões sobre a Formação – Edi, 2006, p. 39).

Percebe-se, nesse depoimento, as expectativas frustradas da professora. Frustração decorrente da constatação da falta de articulação entre teoria e prática. Ou seja, ela não via, na prática educativa de alguns de seus professores, a paixão, a humanização de que falavam Paulo Freire, Rubem Alves, etc. E aí como acreditar numa “aprendizagem mais humana” se não vivenciamos isso? Alguns dos princípios gerais norteadores para a formação inicial de professores expressam que deve haver coerência entre formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista, por exemplo, a simetria invertida.

Como forma de sintetizar a formação das professoras no tocante às dimensões pessoal, acadêmica e profissional, apresentamos o quadro a seguir:

Nome	Sexo	Ensino médio	Ensino superior	Especialização	Tempo de serviço	Ciclo/Fase que atuam	Exerce outra profissão
Laura	F	Magistério	Pedagogia	Alfabetização	22 anos	2ª fase do 1º ciclo	Não
Edi	F	Magistério	Pedagogia	1 – Recreação 2 – Lazer Psicologia	7 anos	2ª fase do 1º ciclo	Sim

Essas questões sobre a formação dos sujeitos dessa investigação possibilitaram, de uma forma geral, conhecer, com mais profundidade, os processos que eles utilizam para desenvolver-se profissionalmente, entendendo que a aprendizagem da docência tem início com as nossas primeiras experiências escolares. Algumas respostas das questões poderão servir de casos de ensino, para que outros professores possam refletir sobre os processos de formação e profissionalização¹² docente.

¹² Existem muitas ambigüidades em relação aos termos: profissionalidade, profissionalização e profissionalismo. Destacamos aqui Perrenoud que dedica em alguns livros um espaço para essa discussão: “Profissionalidade,

5 OS CASOS DE ENSINO COMO IMAGENS DA PRÁTICA: Os Professores na Frente do Espelho

Independente da área específica de conhecimento, linha teórica e/ou proposta pedagógica adotada (assumida individual ou grupalmente), nível de ensino e tipo de escola em que atua, o professor é o principal mediador entre o conhecimento socialmente construído e os alunos. É ele, igualmente, fonte de modelos, crenças, valores, conceitos e pré-conceitos, atitudes que constituem, ao lado do conteúdo específico da disciplina ensinada, outros tipos de conteúdos por eles mediados. Conhecer quem é esse profissional, sua trajetória escolar, sua formação básica, como ele se desenvolve ao longo da sua trajetória profissional é, sob essa perspectiva, de fundamental importância quando se pensa em oferecer um ensino de qualidade a toda a população, assumindo isso como a função social da escola (MIZUKAMI, 2003, p. 60).

O presente texto abordará os casos de ensino e seus efeitos reflexivos nas práticas dos professores. Buscamos neste capítulo investigar os momentos em que as professoras se identificam com as imagens da docência reveladas nos casos e como refletem se espelhando neles, com base nos movimentos reflexivos sobre o aprender e o ensinar, frente às categorias de análise propostas.

5.1 Analisando os Casos de Ensino no Desenvolvimento Profissional dos Professores da Escola Pública

Para investigar o potencial dos casos de ensino como instigadores e propulsores de processos reflexivos junto aos professores da escola pública, atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, optamos por selecionar aqueles que mais se aproximassem da realidade de trabalho dos sujeitos investigados, com o intuito de observar a contribuição (ou não) dos casos apresentados, para o desenvolvimento profissional dos sujeitos pesquisados.

Dessa forma, organizamos os casos de ensino de forma que provocassem nas professoras reflexões sobre a formação inicial, que inclui as primeiras experiências pessoais e escolares como alunos, a trajetória profissional e, como expõe Nono (2005, p. 93), as

profissionalização: um labirinto de palavras” (ALTET, Marguerite; PERRENOUD, Philippe; PAGUAY, Léopold (org). **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 234-236) e “Profissionalização: uma expressão ambígua” (PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva do ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 10-13).

situações escolares “enfrentadas por diferentes professores ao ensinar conteúdos de diferentes naturezas a diferentes alunos em diferentes contextos escolares”.

Para contemplar essas reflexões sobre a docência, foram selecionados quatro casos de ensino e submetidos aos professores para que tecessem suas considerações a partir das análises. Esses casos refletem, em sua maioria, vários episódios, todos relacionados à alfabetização (letramento¹³), de forma a possibilitar que as professoras refletissem sobre o cotidiano em que atuam, ou seja, os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para Shulman (*apud* MIZUKAMI, 2007, p. 13),

[...] o enredo de cada caso deve ser desenvolvido em torno de cada plano, uma intervenção mais completa que possibilite que surpresas interrompam os cenários esperados criam situações nas quais o professor passe a reexaminar, replanejar, revisar ou refletir melhor sobre seus planos originais, modificando-os de alguma forma.

Esse autor ainda comenta, referindo-se ao conteúdo conceitual dos casos de ensino, que raramente se trata de um evento particular relacionado a uma categoria teórica, já que o poder dos casos está na capacidade de um caso relacionar múltiplas categorias.

Assim, passaremos à análise das manifestações dos sujeitos, observando e interpretando suas expressões, entendimentos, comentários, relatos, relações que estabelecem entre os casos e suas práticas, bem como os conhecimentos e saberes que mobilizam essas ações, ou seja, é o momento em que o pesquisador se debruça sobre os dados revelados pelos sujeitos, Laura e Edi. É interessante lembrar que, para organizar os dados da coleta, montamos um caderno de Casos de Ensino, documento esse que contempla todos os casos e trabalhos das professoras – sujeitos da pesquisa. Assim, foi possível, na análise dos dados, ao final das falas dos sujeitos, ser identificada a referência bibliográfica e a página onde se encontram os recortes colocados.

5.1.1 Os Casos de Ensino como Estimuladores da Reflexão e Análise sobre a Trajetória Profissional, Formação Inicial e Contínua dos Professores: “Meu Batismo de Fogo”

Escolhemos começar com um caso de ensino que possibilitasse refletir sobre a trajetória formativa e principalmente profissional das professoras, pois acreditamos na importância desse período na construção da docência.

¹³ A utilização da palavra alfabetização, neste trabalho, pressupõe a perspectiva do letramento: “Estado ou condição não apenas de saber ler e escrever, mas que cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 1998, p. 47).

Com esse fim, propomos às professoras a análise do caso “Meu Batismo de Fogo”, extraído do livro: “O diálogo entre o ensino e a aprendizagem”, da professora Telma Weisz (2002, p. 9-17) que se encontra no anexo C da dissertação. Essa narrativa foi selecionada por trazer descrições, reflexões e conflitos que giram em torno da trajetória profissional de uma professora alfabetizadora, como os sujeitos da pesquisa. Isso possibilitou, além de reflexões sobre a trajetória profissional, que as professoras se espelhassem no relato de Weisz (2002), ao refletirem sobre questões relacionadas ao processo de aquisição da leitura e escrita. Ao lê-lo, as professoras reviveram suas primeiras experiências na docência e os modelos dos primeiros professores que interferiram na sua aprendizagem inicial da profissão. Assim se expressou Laura:

Como a professora Telma, estudei várias metodologias pensando estar totalmente apta para exercer a minha função... Mas na realidade, na prática, senti dificuldade em conduzir as atividades, porém fiz o possível buscando informações... foi muito difícil (Casos de Ensino – Laura, 2006, p. 8).

Nesse confronto com a prática, a professora percebe que a aprendizagem da docência não termina com a realização do curso de graduação. A professora também faz referência à relação entre os conhecimentos teóricos, apresentados na formação inicial, e os conhecimentos da prática, vivenciados no cotidiano da sala de aula, como se pode observar no trecho a seguir.

Antes aquilo que aprendemos no magistério não foi o suficiente, pois confrontar a teoria e a prática às vezes fica muito a desejar. No início do magistério a teoria não é suficiente, é simplesmente um ponto de partida (Casos de Ensino – Laura, 2006, p. 10).

O texto acima nos motiva a pensar a formação profissional na perspectiva do desenvolvimento profissional da docência (MARCELO GARCIA, 1999), na medida em que não determina limites rígidos para a aprendizagem da docência. Ou seja, essa formação foi o ponto de partida e não o ponto de chegada. Essa teoria reforça que a base de seu saber docente é construída por diversas vivências no decorrer da sua história de vida, reforçando a idéia de um grupo de educadores, como Montalvão (2002, p. 127), que defende o seguinte:

[...] saberes são construídos ao longo de toda a vida, começando, portanto, antes da formação inicial, passando por ela e acompanhando toda a formação continuada, eles englobam, inicialmente, teorias e crenças oriundas da vivência particular de cada um, ao longo a vida pessoal e escolar, e que, posteriormente, vão sofrendo influências diversificadas, oriundas de

processo de formação que são consolidados e revalidados na prática docente [...]

Destacamos um outro momento de confronto propiciado pela análise do caso de ensino, que fez a professora Edi rememorar sua trajetória pela similaridade dos fatos. A professora compara uma situação escolar vivida pela professora Telma Weisz com a sua realidade profissional, isto é, reflete sobre o caso, situando-se e analisando as situações frente a sua realidade. Edi, assim se expressou:

Essa leitura, da professora Telma Weisz, me enriqueceu muito, no sentido de me fazer refletir entre o ser professor e o aprender a ser professor. Acredito que os cursos de formação para ser professor devem ser reestruturados, eles devem mostrar a magia, a força e a alegria de ser professor. Lembro-me, que no curso normal, tirei uma péssima nota e fui criticada pelo professor da disciplina em estudo por não apresentar um cartaz com a margem padronizada. Hoje fico refletindo sobre o que é mais importante, a essência ou a borda do cartaz? (Casos de Ensino – Edi, 2006, p. 52-53).

Sobre as primeiras experiências de docência, a professora Edi, a partir do Caso de Ensino “Meu Batismo de Fogo”, faz analogias entre a situação vivida por Weisz (2002) e sua vivência. Ela refere-se a esse momento de entrada na docência com muito saudosismo e com muita relevância para a sua aprendizagem. Para fazer isso, usa a mesma expressão que Weisz (2002): “prova de fogo” e para sua primeira turma diz: “minha eterna 2ª série” como se pode ver no *Caderno de Casos de Ensino* (2006, p. 16-17).

Para evidenciar a entrada na carreira docente, selecionamos a descrição da professora Edi. A professora também evidencia os conflitos que vivenciou e que muitos professores iniciantes vivenciam ao se deparar com o cotidiano da sala de aula. A cobrança do domínio da técnica se sobrepõe à dialética da profissão; a coisificação do ensino estava posta na disciplina que Edi cursou. Acerca de seu início na profissão, Edi assim relata:

Confesso que foi difícil nos primeiros dias, pois era minha primeira experiência como regente de uma sala, já havia feito algumas substituições de poucos dias. Sentia medo e insegurança. Medo das crianças não aprenderem o que determinava o planejamento anual. Quando iniciei, ele já estava elaborado e me entregaram dizendo que ali estava todo o conteúdo para o ano inteiro, fiquei assustada com a enorme lista de conteúdos. Tive medo de não conseguir manter a ordem e a disciplina, achava os alunos muito conversadores e como andavam dentro da sala de aula, parecia que ninguém ouvia minha voz, não conseguia fazê-los concentrar, às vezes sentia até vontade de chorar ao perceber que alguns alunos não estavam conseguindo aprender a ler, que era meu objetivo principal (Casos de Ensino – Edi, 2006, p. 44).

A professora Edi expressa a angústia de início da profissão, ou seja, os dilemas vividos, a insegurança, a incerteza de ser bem sucedida, entre outros. Huberman (1990, p. 39), no estudo que fez sobre as fases da carreira docente, chama esse estágio vivido por Edi de “choque do real”.

Quando solicitamos às professoras uma reflexão sobre os sentimentos, situações vivenciadas, movimentos de mudanças etc. que enfrentam no exercício diário da docência, percebemos que os conflitos, desafios, angústias não acontecem apenas na entrada da carreira, eles permeiam o dia-a-dia da docência. Nessa direção, Laura (Casos de Ensino – Laura, 2006, p. 10) diz: “[...] *na realidade achei muito difícil no início, e até mesmo nos dias atuais nós sofremos conflitos [...]*”. Nesse caso, é possível observar a manifestação de Edi revelando sua percepção sobre as ideologias implícitas nas teorias pedagógicas:

No decorrer da minha docência vivi muitas angústias e desafios, percebi que a teoria e o discurso dos dominantes nem sempre condizem com a prática, tendo em vista que cada aluno é um ser único, cada aluno tem seu ritmo próprio de aprendizagem (Casos de Ensino – Edi, 2006, p. 48).

Essas ideologias fazem muitas vezes que tenhamos uma visão equivocada do real, uma visão alienante.

Assim, na análise desse primeiro caso de ensino, que objetiva descortinar a trajetória profissional das professoras, ambas acreditam que se tornaram professoras quando começaram a atuar, ou seja, quando entraram na sala de aula. Essas reflexões revelaram também uma conflituosa relação entre a teoria e a prática, não só no início da docência.

Quando as professoras refletem sobre suas fontes de aprendizagem profissional, revelam o valor dos conhecimentos da prática para a formação docente:

Apesar de toda teoria oferecida por grandes teóricos da educação, o melhor espaço que possibilita ao professor aprender é a própria sala de aula [grifo meu], são as experiências vividas com os próprios alunos. Considero que aprendi a ser de fato professora quando comecei a vencer os obstáculos na minha própria sala de aula [...] No decorrer da minha pequena trajetória da docência, trabalhei com todas as séries iniciais, com cada uma tive uma experiência diferente, o que me ajudou muito a crescer profissionalmente (Casos de Ensino – Edi, 2006, p. 52).

Apesar de evidenciarem os conhecimentos da prática como fonte principal de aprendizagem, os conhecimentos aprendidos na academia e as questões teóricas não deixam de ser abordadas, como também o entendimento da docência, do processo de ensinar e

aprender, como uma fonte contínua de aprendizagem. Isso pode ser observado na expressão de Laura:

Boa parte dos conhecimentos que tenho aprendi na minha prática, com os colegas, nos cursos que sempre frequênto... nas pesquisas que faço... Lógico não posso deixar de dizer, são várias somas inclusive a universidade e a especialização [...] Comecei a ter algumas pistas de aprendizagem no magistério, e detectei que no andar da carruagem vai aumentando o repertório do nosso conhecimento... Na verdade esse aprender é infinito... Sempre apareceram teorias novas contradizendo as teorias que já conhecemos. Sinto que cresci muito... várias habilidades foram desenvolvidas nesse espaço de tempo... (Casos de Ensino – Laura, 2006, p. 13).

Acerca dos conhecimentos e/ou experiências da prática e os conhecimentos da formação, Edi faz o seguinte parecer:

Acredito que a aprendizagem da profissão docente é contínua, o professor nunca está totalmente preparado para educar, pois a cada novo dia, ele experimenta situações diferentes, com crianças diferentes. O aluno de hoje já não é aquele que fica sentadinho e acredita em tudo que o professor disser, diante das transformações sociais que a criança vivencia (Caso de Ensino – Edi, 2006, p. 52).

Laura e Edi expressam uma concepção da realidade e da complexidade da profissão e a necessidade de entender a diversidade em que se efetiva a prática pedagógica como uma formação profissional contínua. Marcelo Garcia (1999) considera na formação a necessidade de uma interligação entre a formação inicial e a formação permanente, compreendendo a formação inicial como início do processo de desenvolvimento profissional, fase da aprendizagem profissional da docência.

Quando as professoras refletem sobre suas trajetórias acabam inserindo nas suas narrativas os cenários de atuação, as instituições escolares, o ambiente de trabalho, a socialização de algumas experiências, as relações estabelecidas pelo coletivo dos professores que, no caso dessas professoras, propiciaram algumas reflexões, como veremos.

Até mesmo quando iniciei lá em Costa Rica-MS, sentia, por parte dos outros professores veteranos, que a maioria era egoísta... Hoje graças a Deus tem se trabalhado muito o coletivo, o PDE (Plano de Desenvolvimento Escolar) que contribui muito para esse trabalho coletivo... [...] Ainda existe professores que não gostam de compartilhar as suas experiências, mas é um número bem menor. Hoje me sinto mais preparada em termos de conteúdo... (Casos de Ensino – Laura, 2006, p. 10).

Busquei ajuda com outras colegas professoras, mas não encontrava soluções que me dessem satisfação, elas diziam que a criançada era assim

mesmo, que a turma era famosa desde o ano anterior, que a outra professora quase não suportava. A partir dessas dificuldades, fiz uma reflexão sobre o ser professor e decidi que a sala tomaria outro rumo e que dependia de mim; que os alunos eram instrumentos em minhas mãos. Reli Paulo Freire sobre autoridade e autoritarismo e percebi que eu estava “longe” das crianças e que elas estavam no mundinho delas. Decidi entrar nesse mundinho também, o que foi maravilhoso porque só aí eu pude descobrir o quanto eles sabiam, embora, não como eu queria ou esperava que eles soubessem (Casos de Ensino – Edi, 2006, p. 45).

Por essas reflexões, percebemos que a professora Edi, ao reler Paulo Freire, revela um movimento de busca de bases teóricas. Shulman (2002 *apud* NONO, 2005, p. 75-76), considera que “o uso dos casos de ensino pode ajudar professores a relacionar teoria e prática”.

As professoras destacam, também, os desafios enfrentados em relação aos movimentos de mudanças, quando comparam os alunos de hoje com os de ontem, como evidencia Laura: “*porém antes a dificuldade era o despreparo, hoje são os alunos-problema que recebemos... Crianças sem limites... que já desfloram as atitudes negativas desde a pré-escola...*” (Casos de Ensino – Laura, 2006, p. 10). Contudo, percebemos por trás dessa fala da professora, algumas crenças em relação à educação familiar e aos alunos que freqüentam creches. Nessa direção, a manifestação abaixo faz referência às histórias familiares dos alunos e sobre a participação da família na educação escolar dos filhos:

Alunos agressivos sem base familiar... reflete na escola atitudes absurdas. Esse ano estou trabalhando na 2ª fase 1º ciclo, peguei “chucho” por duas vezes com o mesmo aluno... Infelizmente a sua mãe é alcoólatra, essa é a situação lamentável de boa parte da família brasileira. E percebo o que a escola ainda não conseguiu trazer os pais com mais freqüência na escola... pois há necessidade de uma maior parceria... Porque educar não é somente uma tarefa nossa... (Casos de Ensino – Laura, 2006, p. 12).

Nessas crenças sobre o processo de escolarização das crianças, estabelecidas e mantidas socialmente, estão incorporadas as concepções da professora. Para a professora, essas crianças são vítimas de seu contexto familiar e, portanto, não cabe somente à escola o papel social de educar, devendo ser dividido com os pais.

Edi também enfatiza a influência do ambiente, no desenvolvimento e aprendizagem da criança, orientada por uma espécie de mística ambiental na condução dos problemas relacionados à educação, que trouxe à literatura o conceito de privação cultural (SABINI, 1993). Ela expressa que

[...] pra mim, ser e estar professora é vencer desafios, é acreditar no aluno, apesar de suas limitações e carências. Pois acredito que, o aluno considerado “problema” é um aluno carente de alguma necessidade, e o professor precisa entender isso para ajudá-lo. (Casos de Ensino – Edi, 2006, p. 50).

Em outro momento ela reforça essa idéia da privação cultural.

Considero isso [comportamento dos alunos], falhas no nosso sistema político que não oferece condições sócio-econômicas e educacionais para que nossas famílias sejam estruturadas de maneira mais humanizada e possam oferecer maior carinho e proteção às nossas crianças (Casos de Ensino – Edi, 2006, p. 49).

O conceito de privação cultural tem sua origem mais remota nos trabalhos de Froebel e Pestalozzi, expandido por outros educadores. É pautado na idéia de que a aprendizagem é resultante das vivências oferecidas a cada indivíduo durante a sua vida, dando origem ao conceito de educação compensatória, expresso forte e principalmente, na fase da educação infantil.

Assim, concluímos que elas atribuem aos fatores externos à escola a maioria das dificuldades encontradas no cotidiano escolar, principalmente à família dos alunos, sem evidenciar a função social da escola como fator de promoção do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Outras preocupações também foram reveladas como as questões disciplinares que, para elas, estão novamente relacionadas ao contexto familiar.

Como se pode observar, as professoras vão dialogando a partir dos casos de ensino e refletindo com e por entre eles. Edi estende suas reflexões para as “exigências” do currículo escolar em relação à realidade dos alunos, como também aos tempos de aprendizagem humana.

Fico angustiada desse aluno ser rotulado com tantos adjetivos indesejáveis, por não apresentar o nível de desenvolvimento, talvez desejado pelas professoras ou pelo currículo escolar. Um aluno que formula frases compreensíveis como ele [aluno], precisa que a professora valorize essas pérolas e respeite a temporalidade desse aluno (Caso de Ensino – Edi, 2006, p. 51).

Essas questões levantadas estão expressas nas propostas educacionais organizadas em ciclos e, portanto, precisam ser discutidas politicamente pelos professores. Apple (1999, p. 59) analisa as dimensões que envolvem o currículo, expondo que

[...] a educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é um conjunto neutro de conhecimento, de algum modo aparece nos

textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado de uma seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

Finalizaremos destacando algumas reflexões das aprendizagens vivenciadas pela professora Edi durante sua vida profissional frente às experiências práticas do cotidiano escolar.

Em todos os anos da minha trajetória da docência me deparo com algum aluno considerado “diferente”. Neste ano, lido com vários, vou citar um deles [...] Havia um aluninho que eu o transformei em a “pupila dos meus olhos”, hoje eu ainda o trato assim. Ele não gostava de escrever e eu insistia para que ele escrevesse, como se a escrita fosse a única forma de comunicação, - a escola exigia isso e eu como professora de primeira viagem queria cumprir todas as exigências do sistema (Casos de Ensino – Edi, 2006, p. 45).

Nesse trecho da trajetória de Edi, percebemos indícios de reflexão, de angústia, de conflitos e de (re)significação da prática. Perrenoud (2001, p. 40) afirma que “o professor vive em estado de dúvida, de hesitação, de reflexão, de formação de hipóteses ou de estratégia, de avaliação dos custos e dos benefícios, de pesquisa de informação e de solução, de recordação do que já foi feito ou planejado”.

Esse caso de ensino permitiu que entrássemos em contato com o cenário da vida profissional das professoras, destacando alguns elementos que merecem ser compartilhados com outros professores, com profissionais responsáveis por organizar políticas educacionais, dentre outros. Embora as professoras tenham analisado o mesmo caso de ensino, demonstrando as exigências, conhecimentos, realidades, conflitos (teóricos e práticos), angústias... que marcam a entrada na docência, verificamos algumas diversidades nas respostas que foram particulares de cada uma. O oferecimento de situações escolares em que seus autores também passavam por conflitos, inseguranças, dificuldades, incertezas colaborou para que as professoras se aproximassem dessa proposta de trabalho com os casos de ensino.

Na entrada da docência, as duas expressam momentos conflitantes, que geram ansiedade, frustrações... mas demonstram que, após o período inicial, ganham certa autonomia. Nesses momentos, percebemos a interação das dimensões pessoal, profissional, política, social e cultural.

Assim, instigando sobre a trajetória profissional das professoras, pelo diálogo estabelecido com a professora-alfabetizadora Telma Weisz, possibilitamos a elas momentos

de reflexão sobre esse período e sobre as aprendizagens dele decorrentes, como também pudemos conhecer um pouco das suas concepções sobre diversos aspectos do processo de ensino-aprendizagem.

5.1.2 Casos de Ensino e Processos Reflexivos sobre os Conhecimentos Necessários à Complexidade da Docência: “Minha Turma”, “Trabalhando com a Diversidade na Alfabetização” e “Episódio Escolar - Correção Coletiva do Texto de um Aluno”

Acreditamos ser necessária para desenvolvimento profissional dos professores a reflexão sobre suas práticas que se dão articuladas aos saberes e conhecimentos da docência. Isso nos leva também a pensar sobre seguinte questão levantada por Tardif (2002, p. 245): “Quais são os saberes profissionais dos professores, isto é, quais são os saberes (conhecimentos, competências, habilidades, etc.) que eles usam efetivamente em seu trabalho diário para desempenhar suas tarefas e atingir seus objetivos?”.

Perseguindo a linha de discussão de Tardif (2002), questionamos no presente estudo: Os casos de ensino se constituem em potenciais reflexivos e mobilizadores dos conhecimentos dos professores sobre suas práticas? Que conhecimentos foram mobilizados pelos professores, sujeitos da pesquisa? De que forma os casos possibilitaram a aproximação dos conhecimentos teóricos e práticos? Poderiam os casos de ensino ser uma possível metodologia para o desenvolvimento profissional dos professores em exercício?

Com esse propósito, selecionamos três casos de ensino no intuito de que contribuíssem para evidenciar os conhecimentos (pedagógicos e específicos) necessários à complexidade da docência e dessa visibilidade para respondermos a essa categoria. Os casos foram: “Minha Turma”, “Trabalhando com a Diversidade na Alfabetização” e “Correção coletiva do texto de um aluno”.

O Caso de Ensino: Minha Turma

“Minha Turma”, caso entregue após as reflexões sobre a trajetória profissional, é relatado pela professora da 1ª série da rede municipal de São Paulo, Rosalinda Soares Ribeiro de Vasconcelos, extraído do Módulo I, do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (2001, p. 14), que se encontra no anexo D. Rosalinda faz uma descrição da sua turma de alunos, apreciando também aspectos cognitivos, emocionais, sociais etc.

Na análise desse caso, que envolveu a avaliação dos conhecimentos dos alunos, as professoras também tiveram a oportunidade de refletir sobre o desenvolvimento de seus trabalhos, pois, para avaliar esses conhecimentos, é necessário que o professor pense de forma mais minuciosa sobre características de cada aluno, expondo suas teorias pessoais sobre o aprender e o ensinar.

Motivadas pelas indagações reflexivas da investigadora, as professoras começaram fazendo um levantamento (avaliação) de suas turmas, como a professora Rosalinda.

A professora Laura inicia descrevendo a faixa etária da sua turma, destacando dois alunos com necessidades educacionais especiais.

Minha classe é 2ª fase do 1º ciclo. Tenho 20 alunos, sendo doze meninos e oito meninas. A idade dos alunos é de 7 e 8 anos [...] Tenho um aluno com 15 anos [...] Ele tem síndrome de down, e outro com 8 anos que é hiperativo, tem acompanhamento com psicólogo (Casos de Ensino – Laura, 2006, p. 15).

Em relação ao seu aluno com síndrome de down, ela declara: *“Esse aluno deu muito trabalho para a outra professora, que prejudicou a aprendizagem dos alunos [...] Mas atualmente este aluno melhorou muito no comportamento, e já está tendo progresso na aprendizagem”* (Casos de Ensino – Laura, 2006, p. 15).

Esse relato mostra que as diferenças ainda não são vistas com “bons olhos”. Tudo o que não se relaciona ao padrão idealizado é tido como um problema para o professor e para os coleguinhas.

Edi também inicia descrevendo a faixa etária da turma: *“No início do ano minha turma era de 23 alunos: 18 meninos e 5 meninas”* (Casos de Ensino – Edi, 2006, p. 54). Posteriormente, descreve sobre a aprendizagem da leitura e escrita: *“Tenho uma aluna que desde o início das aulas percebi que ela já lia e escrevia [...] **Cinco alunos conhecem as vogais e as junções. Dois alunos lêem as sílabas complexas e 13 alunos lêem as sílabas simples [grifo meu]**”* (Casos de Ensino – Edi, 2006, p. 46).

Em função dessas descrições das professoras, solicitamos a elas que identificassem, de acordo com a teoria de Emília Ferreiro, o estágio de aprendizagem em que as crianças se encontravam, já que a autora é citada em alguns momentos por Laura (Casos de Ensino – Laura, 2006, p. 6 e 16; Entrevista – Laura, 2006, p. 38). E ela justifica: *“Para responder, seria necessário eu ler novamente sobre a teoria da Emília Ferreiro. Eu não tenho esse material”* (Casos de Ensino – Laura, 2006, p. 24).

Edi, não considerando também os estudos de Emília Ferreiro, já citados por ela, faz a seguinte avaliação da turma: *“Cinco alunos já sabiam ler fluentemente, produziam pequenos textos e interpretavam tanto oralmente como na escrita. Nove deles não reconheciam o alfabeto, só haviam decorado. Dez não reconheciam nem as vogais [grifo meu]”* (Casos de Ensino – Edi, 2006, p. 54).

Essa tarefa reflexiva, proporcionada pela análise dos casos de ensino, permitiu que as professoras vislumbrassem as “imagens de aulas¹⁴” na medida em que se delimitou o tempo, espaço, personagens etc.

Nesse levantamento sobre a aprendizagem de leitura e escrita da turma, exposto anteriormente, a professora Edi classifica os alunos em três grupos: alunos que dominam as vogais, alunos que dominam o alfabeto e alunos que sabem ler e interpretar; e a professora Laura, em alunos que dominam as vogais e as junções, alunos que dominam as sílabas simples e alunos que dominam as sílabas complexas.

A professora Rosalinda, autora do caso de ensino trabalhado, quando faz o levantamento inicial da sua turma, usa os estudos de Emília Ferreiro. Assim entendemos que a não referência a essa teoria reforça a idéia que elas não dominam esse conhecimento teórico, já que na maioria das vezes usaram os próprios casos de ensino como “pistas”, conforme elas mesmas dizem, para responderem as indagações reflexivas.

A descrição das professoras sobre os instrumentos usados para avaliar os alunos em relação à aprendizagem da leitura e escrita ajudou-nos a compreender algumas concepções das professoras, em relação a esses conhecimentos.

Eu costumo fazer uma avaliação no começo do ano, em relação à aprendizagem dos alunos a fim de planejar a trajetória anual de atividades e acompanhá-los melhor. No entanto, dou maior importância às informações referentes à vida familiar, porque a partir dessas informações é que posso trabalhar a individualidade do aluno, que depende muito do meio em que vive. Quando me referi a fazer uma avaliação em relação à aprendizagem dos alunos, não significa que seja uma avaliação rígida, formal, que o aluno sente que está sendo avaliado, procuro propor atividades que me dêem suporte para ter uma visão geral dos alunos, mantenho muito diálogo com eles, peço que represente por escrita, desenhos e através de dramatizações (Casos de Ensino – Edi, 2006, p. 56).

Essa avaliação acontece no dia a dia, nós percebemos avanços nas atividades desenvolvidas em sala de aula, através da leitura individual, de ditados, da compreensão de textos, etc. [...] Ela é necessária, pois a avaliação nos ajuda a tomar consciência das dificuldades e dos desafios

¹⁴ Termo introduzido por Moriene-Dershimer, cf. Schoenfeld (MIZUKAMI *et al.*, 2002, p. 69), de que nos apropriamos de forma geral.

para construção de novos conhecimentos. Isso vai propiciar ao educador ver a sua prática pedagógica (Casos de Ensino – Laura, 2006, p. 18).

Embora em alguns momentos elas reforcem o que falaram anteriormente, como quando nos relacionamos às avaliações que fazem dos alunos com os instrumentos utilizados, em outros momentos se contradizem, como quando se preocupam com a individualidade do aluno em relação à aprendizagem, sem ter critérios claros sobre o processo de aquisição da leitura e escrita.

Isso fica claro quando Laura, ao ser questionada sobre o trabalho com a diversidade, diz que oferece atividades diversificadas em função das necessidades, embora não consiga ainda identificar as fases/etapas em que os alunos se encontram de acordo com a teoria da psicogênese da escrita (FERREIRO, 1994). Esses conflitos se revelam também quando faz referência à pós-graduação: *“A minha especialização foi em alfabetização, pois era meu desejo ter um melhor aprofundamento teórico, e foi riquíssimo. Só que nem todos os métodos a gente consegue guardar, mas quando tenho dúvida vou pesquisar”* (Casos de Ensino – Laura, 2006, p. 24).

Num outro momento a professora Laura relata com alguns detalhes seu trabalho com turmas heterogêneas.

É, minha turma é homogênea na idade, mas heterogênea no conhecimento, alguns começaram a ler no início, outras ainda não estão lendo... Tenho um aluno especial que precisa muito da minha atenção, uns são lentos na escrita, outros são espertos... [...] Dificilmente vamos encontrar uma turma totalmente homogênea no conhecimento... [...] Já trabalhei com turmas selecionadas. No período de sondagem observava o conhecimento dos alunos. Aí quem tinha mais conhecimento ia para turma A e outros turma B etc. [...] Os critérios eram avaliação na escrita, na leitura individual. Só que os professores que ficavam com os fraquinhos eram discriminados pelos pais. Isso não funcionou (Caso de Ensino – Laura, 2006, p. 19).

Laura revela o desejo pela busca do aluno ideal, ou seja, de uma sala onde todos os alunos aprendam da mesma forma e no mesmo ritmo, desprezando na sua escrita uma análise na perspectiva do aluno diante da situação exposta. A professora Edi também expõe sobre o trabalho desenvolvido diante da diversidade.

Ofereço portadores de textos a todos os alunos, independente do seu grau de conhecimento para a leitura, de acordo com a vontade e curiosidade de cada aluno. Procuro trabalhar a fim de atender às necessidades de aprendizagem de cada um, então proponho grupos aos mais adiantados na leitura, onde uns colaboram com os outros, e aos mais fracos dispenso atendimento mais individualizado. Se o aluno que ainda não sabe ler convencionalmente escolhe um texto considerado mais complexo, faço eu

mesma uma leitura do texto procurando despertar na criança o interesse dela mesma ler, e procuro com ela ler as letras e palavras que ela já conhece e ampliar um pouco mais seu vocabulário (Casos de Ensino – Edi, 2006, p. 55).

Esse trecho evidencia os agrupamentos como um encaminhamento metodológico que a professora Edi usa para trabalhar com a diversidade na alfabetização e como se posiciona frente às diferenças, normais na nossa sociedade e, portanto, em todas as escolas, que representam de certa forma uma microssociedade. A professora ainda completa: *“Trabalho com uma turma heterogênea, o que pra mim é um desafio, mas acho importante porque percebo que existe maior interação entre os alunos, um espírito de ânimo, de colaboração e de amizade entre eles”* (Casos de Ensino – Edi, 2006, p. 57).

Ao analisarem esse caso, as professoras destacaram também a importância da participação da família na aprendizagem da leitura e escrita, muitas vezes, até justificando o fracasso escolar dos alunos.

A maioria dos alunos é de família de baixa renda, de pais semi-alfabetizados e até alguns analfabetos [...] A maioria dos meus alunos não tinha acesso ou hábito de leitura, com exceção dos cinco que já sabiam ler. Fiquei muito angustiada com aquela situação. No início comecei dar aulas de reforço com dez alunos. Foi um sofrimento até que a família tomasse consciência da importância e necessidade das aulas [...] Acredito que para se adquirir o hábito de leitura a criança deve ter contato com material escrito mesmo antes da idade escolar, quando está brincando em casa com a família, sem se preocupar com deveres e compromissos escolares [...] Como falei das famílias, é preocupante a situação de alguns dos meus alunos que não vivem com as famílias. Alguns vivem com os avós, que são analfabetos e de baixa renda; outros de pais separados, vivem com outros parentes e tem um de mãe solteira que fica sozinho em casa pra mãe ir trabalhar. Tenho um aluno que fica com a irmã mais velha e foge para ir brincar na rua ou soltar pipas, tenho que incentivá-lo todos os dias, qualquer descuido ele não vem à aula, a mãe não atende aos meus chamados pra vir à escola, diz que não tem tempo (Casos de Ensino – Edi, 2006, p. 54-55).

Geralmente, os alunos que não correspondem às expectativas de aprendizagem da leitura e escrita são aqueles cujos pais são analfabetos, pobres, ou seja, excluídos pela sociedade. Novamente se verifica a responsabilidade dada às famílias como principal responsável pela aprendizagem dos alunos.

Vemos assim que algumas informações vão além dos dados referentes à aprendizagem do aluno e que ambas as professoras, Edi e Laura, respectivamente, enfatizam os aspectos comportamentais dos alunos:

“Costumo considerar todos os aspectos dos alunos, os referentes à aprendizagem e os de comportamento, e tratá-los com seriedade, para o bom andamento das aulas e do crescimento do aluno” (Casos de Ensino – Edi, 200, p. 57).

“A criança tem muita facilidade em espelhar no comportamento do adulto, inclusive os pais. Sempre há diferença do aluno do pai que participa e acompanha” (Casos de Ensino – Laura, 2006, p. 17).

E Laura ainda reforça:

O papel da escola é ensinar. Mas é necessário conhecer a realidade do aluno. Por isso que sempre faz jus a presença da comunidade escolar na escola. Conhecendo a realidade do aluno, melhor nos direcionamos na forma de trabalhar com o mesmo (Casos de Ensino – Laura, 2006, p. 18).

Buscando ampliar a discussão sobre os diferentes aspectos que compõem o processo de ensino-aprendizagem, solicitamos às professoras que refletissem sobre a avaliação, de conteúdos de forma geral, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para Laura, a avaliação

tem caráter investigativo, diagnóstico contínuo preocupando-se com a aprendizagem dos alunos. Com base nas anotações cotidianas feitas pelo professor (Caderno de Campo), participação e desenvolvimento dos alunos durante a realização das atividades. O objetivo dessa avaliação é detectar as dificuldades do aluno e nós professores como mediadores estarmos organizando atividades desafiadoras para facilitar o ensino aprendizagem (Casos de Ensino – Laura, 2006, p. 21).

E Edi assim se expressa:

Acredito que avaliação é tudo isso que a professora Rosalina mencionou, e que deve ser utilizada em todos os momentos das aulas, com a intenção de valorizar todo e qualquer conhecimento dos alunos, ajudando-os a superar as dificuldades apresentadas e também é uma auto-avaliação do meu trabalho, da minha atuação enquanto educadora (Casos de Ensino – Edi, 2006, p. 58).

Percebemos uma diferença nas duas definições sobre avaliação. A primeira, da professora Laura, aproxima-se mais de um discurso acadêmico. A segunda, da professora Edi, parece estar mais fundamentada nas experiências da prática do que nos conhecimentos acadêmicos.

Diante dos relatos que cada professora fez da sua turma, solicitamos que elas refletissem sobre o planejamento e as situações didáticas de intervenções no processo de ensino-aprendizagem. Laura declarou:

No início do ano na semana pedagógica, nós professores reunimos por série e fizemos o planejamento anual, o qual segue os objetivos a serem alcançados e o roteiro dos conteúdos a serem trabalhados, a metodologia e as avaliações a serem consideradas. No decorrer da aula trabalhamos o conteúdo proposto, diante da dificuldade apresentada, retomamos novamente o conteúdo. As dificuldades individuais? O planejamento fica o mesmo, mais a dosagem do conteúdo é diversificada (Casos de Ensino – Laura, 2006, p. 20).

Aqui, o plano é determinado no início do ano. O atendimento às diferenças se dá pela dosagem dos conteúdos do programa escolar planejado pela professora. Assim, será que o planejamento se ajusta ao aluno ou o aluno se ajusta ao planejamento? Sobre a relação de adequação entre a aprendizagem do aluno e o ensino do professor, Weisz (2002, p. 65) afirma que “[...] não é o processo de aprendizagem que deve se adaptar ao de ensino, mas o processo de ensino é que deve se adaptar ao de aprendizagem. Ou melhor: o processo de ensino deve dialogar com o de aprendizagem”.

Edi, por sua vez, pensa o planejamento de forma diferenciada:

Faço o planejamento das aulas buscando atender às necessidades de aprendizagem dos alunos e que possa atender também seus anseios, para isso não importo em mudar de assunto durante uma aula, sou bem flexível nesse aspecto, porque acredito que, quando surge, a indagação do aluno, precisa ser esclarecida, para tanto planejamento deve ser um norteador de ações e não determinador. O planejamento anual, nem sempre contempla as necessidades individuais, porém o planejamento diário sim, por isso a importância de um replanejamento todos os dias (Casos de Ensino – Edi, 2006, p. 58).

Todos esses relatos nos fazem refletir sobre questões do desenvolvimento e da aprendizagem humana, influenciadas por diferentes concepções de homem, de mundo... que acabam refletidas na sala de aula: apriorismo, empirismo e interacionismo. Contudo, vemos que se privilegiam teorias que reforçam a memorização, punem o erro, incentivam a submissão (apriorismo e empirismo)... em detrimento das teorias que acreditam em aprendizagens que sejam significativas para os aprendentes, ou seja, na construção do conhecimento por meio de interações do sujeito com o objeto de aprendizagem (interacionismo).

Esse caso de ensino ofereceu instrumentos para a reflexão sobre a avaliação dos alunos no início do ano. Isso considerando, principalmente, entre as várias dimensões do desenvolvimento humano, os conhecimentos sobre a aprendizagem da leitura e escrita. Lembramos que, quando propusemos esse caso de ensino, estávamos no segundo semestre de 2006, tempo suficiente para as professoras conhecerem individualmente seus alunos.

Outra evidência a ser destacada é a importância que ambas as professoras dão aos aspectos exteriores à escola para a aprendizagem da leitura e escrita. Em vários momentos, já destacados anteriormente, citamos trechos que confirmam essa informação.

Vários autores alertam que o fracasso escolar está ligado a muitas causas em função da complexidade do fenômeno educacional. Contudo, o fracasso escolar, gerado por angústias dos que acreditam na homogeneidade dos sujeitos, faz com que os professores projetem seus fantasmas, encontrem os culpados (a sociedade, o governo, a falta de verbas, os pais...) e receitem remédios para esse flagelo social.

Essa visão idealizada da escola leva os professores, muitas vezes, a buscar um padrão médio de aprendizagem como se as crianças aprendessem de forma idêntica, no mesmo ritmo e no mesmo tempo. Embora os sujeitos da pesquisa afirmem, em alguns momentos, ter conhecimento sobre a diversidade; em outros, fazem declarações de situações da prática, nas quais se contradizem, evidenciando assim dissociação entre teoria e prática.

O Caso de Ensino: Trabalhando com a Diversidade na Alfabetização

Para investigar sobre a possibilidade dos casos como estimuladores de processos reflexivos, selecionamos um caso com alguns impasses do cotidiano escolar para que tivesse relação com a realidade de trabalho das professoras. Este caso de ensino - Trabalhando com a Diversidade na Alfabetização - retrata uma narrativa que envolve o ensino de conhecimento de área específica, privilegiando os conteúdos relativos à Linguagem - Língua Portuguesa (Escola Ciclada de Mato Grosso, 2001).

O caso (ANEXO E) foi escrito pela professora Marly de Souza Babosa e publicado no livro de Telma Weisz (2002, p. 75-82), Nele, a professora Marly relata uma experiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de uma escola pública de São Paulo. Os registros dessa professora trazem, com muitos detalhamentos, situações concretas vivenciadas por uma alfabetizadora ao trabalhar numa sala em que os alunos se encontravam em diferentes momentos do processo de aquisição da leitura e escrita, ou seja, em classe heterogênea.

Assim, começamos solicitando às professoras que expressassem seus sentimentos diante de turmas/classes heterogêneas, descrevendo os maiores desafios encontrados por elas. Edí assim expõe:

Para mim é uma preocupação muito grande em relação aos alunos que se encontram em diferentes momentos no processo de alfabetização. Sinto insegura e às vezes até impotente frente a tal situação. Meu desejo é que

todos soubessem ler convencionalmente até ao final do ano letivo. Os desafios foram vários por se tratar de uma sala de aula heterogênea [grifo meu], desde dispensar atenção especial aos alunos com pouco conhecimento ou preparo para a alfabetização [grifo meu], como criança com dificuldade, até em organizar e utilizar seu próprio material didático, criar e propor atividades para incentivar os alunos desmotivados, até alheios às aulas e também atender às exigências daqueles que participam de todas atividades propostas, argumentam e estão sempre querendo e descobrindo mais (Casos de Ensino – Edi, 2006, p. 61).

Duas falas no trecho acima merecem ser analisadas. Em primeiro lugar, apesar de verbalizarem em alguns momentos a não-existência de salas homogêneas, entendendo isso como uma situação normal nas salas de aulas, como nas sociedades, sempre mencionam as salas heterogêneas e dificuldades em trabalhar diante dessa realidade com situações alfabetizadoras, como faz Edi. Em segundo lugar, percebemos, por trás da fala da professora, que ela acredita no período preparatório como forma dos alunos garantirem com excelência o processo de alfabetização.

Em seguida, Edi relata suas ações, comparando-as com a atuação da professora Marly, destacando algumas semelhanças, num movimento de reflexão, de olhar-se através do outro.

A situação que vivo na minha sala de aula é muito semelhante à da professora Marly, como desafio, procuro assim como ela, em primeiro lugar conhecer meus alunos e estar sempre estudando, pesquisando o assunto alfabetização, verificando em que aspectos devo e posso melhorar em benefício dos meus alunos. Procuro oferecer atividades diversificadas e atraentes conforme a necessidade e o grau de diferença e de conhecimento na construção de aprendizagem dos alunos (Casos de Ensino – Edi, 2006, p. 62).

Devemos esclarecer que, ao selecionar atividades/materiais para os alunos, o professor necessita, segundo Weisz (2002, p. 65), “compreender o caminho de aprendizagem que o aluno está percorrendo naquele momento e, em função disso, identificar as informações e as atividades que permitam a ele avançar do patamar do conhecimento que já conquistou para outro mais evoluído”.

Para desenvolver seu trabalho, a professora Marly propõe diferentes critérios de agrupamentos, segundo os objetivos didáticos: situações em que todos os alunos realizavam a mesma proposta; situações em que, a partir da mesma proposta, os alunos realizavam tarefas diferentes e situações em que todos os alunos realizavam tarefas diversificadas, em função das necessidades específicas.

Diante da análise desse trabalho da professora Marly, vemos como a professora Edi pensa, organiza e faz o trabalho frente à heterogeneidade de sua turma.

A fim de atender as necessidades específicas dos alunos, eu costumo adotar a metodologia do trabalho em grupos, gosto de agrupá-los com mais frequência os que estão com mais diferença na construção de aprendizagem, porque percebo que os que já sabem mais sentem mais motivados ao ensinar e os que conhecem menos, sentem mais interesse em aprender e aprendem melhor. Atribuo essa aprendizagem devido ao coleguismo, ao ensinar sem cobranças, à linguagem utilizada entre eles, o aprender sem medo de errar e ser censurado ou punido. Utilizo também outros tipos de agrupamentos entre os alunos que estão com maior conhecimento juntos, e os que estão em nível de conhecimento menor agrupados entre si. Para este tipo de agrupamento ofereço atividades diferenciadas para cada grupo com as necessidades específicas e conhecimento de cada grupo (Casos de Ensino – Edi, 2006, p. 63).

Pensando em algumas falas das professoras em relação ao processo de alfabetização dos alunos, indagamos como elas desenvolvem os trabalhos centrados fundamentalmente em textos diversificados (área de Língua Portuguesa), para que seus alunos tenham contato com o mundo da leitura e da escrita.

Laura afirma que

trabalhar com textos diversificados é necessário, mesmo que alguns alunos não consigam decodificar através da leitura, este é um trabalho contextualizado que dará, sem dúvida, sentido no texto em que se escreve. Tenho proposto texto de poemas, jornais, receitas, rótulos, poesias, quadrinhos, etc. (Casos de Ensino – Laura, 2006, p. 23).

E Edi declara:

em minha prática diária com os alunos, estou sempre preocupada com a construção da leitura, com a prática da leitura prazerosa, para que isso aconteça adoto a prática de oferecer textos diversificados para alunos, gosto de trabalhar muito com quadrinhos, musiquinhas, com os próprios livrinhos de historinhas infantis, enfim com toda variedade de textos possível (Casos de Ensino – Edi, 2006, p. 63).

Pelas respostas, as professoras destacam a importância da utilização de textos diversos na sala de aula, mas ainda não foi possível entender como esse trabalho se dá na prática cotidiana, uma vez que privilegiam o período preparatório e a alfabetização silábica.

As professoras mencionam ainda que, diante dos sentimentos de insegurança e ansiedade, frente aos alunos em diferentes momentos no processo de alfabetização, as discussões coletivas do corpo docente, que acontecem no interior da escola, são importantes para o encaminhamento dos trabalhos pedagógicos, ou seja, para o trabalho docente. Confira a declaração de Laura e Edi, respectivamente:

Estas discussões coletivas sempre acontecem na escola, nós percebemos que as mesmas preocupações e angústias acontecem com todos os professores, quando dialogamos sobre as nossas dificuldades, nós procuramos ajudar uns aos outros, através de sugestões (Casos de Ensino – Laura, 2006, p. 23).

Procuro estar em sintonia com outras professoras que trabalham com o mesmo ciclo e fase que eu, tanto da escola em que trabalho como de outras. Na escola que trabalho, procuro manter sempre um diálogo com minhas colegas de fase, pedir opiniões, propor e desenvolver atividades em conjunto, buscando a interação e a troca de experiência que na minha opinião é fundamental em qualquer grupo de trabalho, principalmente em se tratando da construção de conhecimento, de formação de pequenos seres humanos: nossos alunos. Essa interação entre professores na escola em que trabalho acontece não só nos momentos de reuniões e estudos pedagógicos mas todos os dias e em qualquer momento que houver necessidade de ajuda [...] (Casos de Ensino – Edi, 2006, p. 62).

Podemos dizer aqui que as discussões coletivas constituem-se também para elas fontes de aprendizagem da docência.

Para relatar suas experiências, a professora Marly faz uso de registros. Instigamos as professoras a pensarem e/ou relatarem os instrumentos que usam (se usam) para registrar as situações vivenciadas em sala de aula. Laura e Edi, respectivamente, assim se manifestaram:

Nós, professores do ciclo básico temos o caderno de campo, cujo objetivo é fazer anotações diárias dos alunos, em especial os avanços no ensino-aprendizagem. Acho interessante e isto também facilita no momento em que vamos fazer os relatórios. As atividades que trabalho estão no plano de aula. Quando é uma aula chamativa coloco observações do acontecimento (Casos de Ensino – Laura, 2006, p. 24).

Para elaborar, planejar atividades de acordo com as necessidades específicas dos alunos, costumo registrar sim, os acontecimentos pertinentes em cada aula. Ao final das aulas costumo fazer esses registros, ou mesmo durante as aulas (Casos de Ensino – Edi, 2006, p. 64).

Para ensinar Língua Portuguesa, área explorada nesse caso, alguns conhecimentos foram destacados pelas professoras como importantes para quem trabalha nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O professor atua como mediador entre a criança e o material escrito, para tanto deverá ter conhecimento da teoria lingüística e o processo de alfabetização [...] O professor deve gostar de ler e ser um leitor, que torne a leitura significativa para o aluno. Proporcionar momentos de anedotas, adivinhações, jornais, receitas, histórias infantis e outros, contribuindo assim para a formação de bons leitores. E acima de tudo gostar do que faz (Casos de Ensino – Laura, 2006, p. 24).

Acredito que para ser um professor do ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais do ensino fundamental o professor necessita ter conhecimento da leitura e escrita convencional, bem como ser um professor leitor e também um professor humilde para buscar mais conhecimentos, através da pesquisa e da troca de experiência com outros colegas de profissão (Caso de Ensino – Edi, 2006, p. 64).

Será que essas professoras possuem os conhecimentos e saberes que citam serem necessários para um alfabetizador: domínio da teoria lingüística, do processo de alfabetização e da leitura e escrita convencional? São leitoras, promovem momentos de leitura e gostam do que fazem? A indagação sobre os conhecimentos necessários a um alfabetizador teve este objetivo, de possibilitar que as professoras se olhassem e se vissem no espelho.

Percebemos, também, através da análise desse caso de ensino, as idéias das professoras sobre ensino, aprendizagem, professor, aluno e planejamento, reveladas também em outros momentos.

Planejar é prever as formas alternativas de ações para superar as dificuldades ou alcançar os objetivos desejados. Isto é, planejar consiste em prever e decidir sobre que pretendemos realizar, o que vamos fazer? Como vamos fazer? Verificar se o que pretendíamos foi atingido e assim com uma sala heterogênea estaremos planejando, fazendo reflexão do nível de aprendizagem de cada aluno, visando um maior rendimento no ensino aprendizagem (Casos de Ensino – Laura, 2006, p. 25).

O processo ensino e aprendizagem acontece na vida do aluno dependendo de fatores internos ligados ao aluno, como: motivação pra aprender, maturidade emocional, temporalidade individual, grau ou nível de conhecimentos pré adquiridos pelo aluno, bem como fatores externos, como: o ambiente vivido no dia-a-dia pelo aluno, não só o da sala de aula como o familiar, o incentivo do professor, a metodologia aplicada por ele, sua dedicação, enfim todo o trabalho proposto pelo professor e interesse da família em ajudar o educando. Cabe ao professor muita reflexão sobre sua ação de ensinar, é preciso facilitar a aprendizagem para o aluno propondo projetos simples de executar, porém ricos em conteúdos capazes de despertar o interesse da criança em aprender e desenvolver sua criatividade. Para isso é necessário um bom planejamento de acordo com as necessidades dos alunos (Casos de Ensino – Edi, 2006, p. 65-66).

Diante desses relatos, cabe aqui a seguinte reflexão: será que a organização de situações de ensino garante a aprendizagem dos alunos? Acreditamos que, para garantir situações adequadas de aprendizagem, não basta apenas planejamento. Weisz (2002) deixa isso claro quando diz que não basta que essas situações de aprendizagem sejam planejadas e aplicadas para constituírem automaticamente boas situações de aprendizagem para os alunos.

Com esse caso de ensino, que traz com detalhes, riqueza e criatividade, diferentes formas de agrupamento para trabalhar com alunos que se encontram em diferentes momentos

do processo de alfabetização, foi possível mostrar quanto ainda os professores se assustam ao se depararem com as diferenças presentes na sala de aula. Acreditamos que as professoras têm clara a realidade que configura o contexto escolar, apesar de ainda resistirem aos movimentos da sociedade na direção da inclusão. Essa busca pelo ideal contradiz a própria realidade social, composta pelas diversidades culturais, sociais, econômicas etc.

A esse respeito, Perrenoud (2001, p. 101) declara;

[...] poderíamos pensar que o professor baseia sua imagem global das diferenças em representações individualizadas de seus alunos, ou seja, que ele tem uma imagem relativamente precisa de cada um, do que ele é, do que faz, do que sabe e que, ao confrontar essas imagens individualizadas, ele consegue constatar uma maior ou menor diversidade no grupo, conforme este ou aquele critério. Na prática não é tão simples assim.

Sobre o trabalho com agrupamentos na alfabetização, pano de fundo do caso de ensino analisado, comungamos, com Weisz (2002, p. 67), um ponto importantíssimo para discussão sobre a organização de situações de aprendizagem: “o desafio maior do professor é armar boas situações de aprendizagem para os alunos: atividades que representem possibilidades difíceis, mas coloquem dificuldades possíveis”.

Caso de Ensino: Episódio Escolar - Correção Coletiva do Texto de um Aluno

Esse caso de ensino se refere a um episódio escolar específico: “Correção Coletiva do Texto de um Aluno”, Weder. O episódio, publicado por Socorro Nunes (s/ data), foi extraído da sua dissertação de mestrado, de aulas gravadas (ANEXO F). Na situação do episódio, o texto de Weder, que surgiu a partir de quadrinhos da Turma da Mônica, foi selecionado para a correção coletiva. Esse caso de ensino se diferencia um pouco dos demais por retratar um evento específico, a correção coletiva de um texto.

Começamos solicitando às professoras que analisassem o texto escrito por Weder e que refletissem sobre as teorias pessoais da construção da escrita, como fizemos anteriormente, usando outros casos, embora de forma um pouco mais indireta. Ambas as professoras avaliaram como normal a escrita de Weder, compreendendo o erro como um processo normal dentro do período de alfabetização, mesmo sem dar muitos detalhes do que seria normal para elas naquela fase/etapa: “*Ele está em fase de alfabetização com vários erros ortográficos*”, diz Laura (Casos de Ensino – Laura, 2006, p. 26); “*o Weder já está construindo textos compreensíveis, formula hipóteses com bom raciocínio*”, diz Edi (Casos de Ensino – Edi, 2006, p. 67).

No decorrer desse episódio, a professora de Weder faz algumas interferências na escrita dele, avaliadas positivamente por uma das professoras participantes da investigação: *“Essa correção com a participação dos alunos é interessante, pois tem alunos que já estão lendo melhor e podem contribuir”* (Casos de Ensino – Laura, 2006, p. 26).

Diante dessas interferências, as professoras acabam se posicionando em relação as suas práticas e intervenções pedagógicas: *“Dessa forma também [interfiro], ou às vezes olho o texto e destaco no geral alguns erros na lousa, sempre com a participação dos alunos”* (Casos de Ensino – Laura, 2006, p. 26). *“Costumo corrigir também, os trabalhos com a participação dos alunos, porque acredito que desse modo eles aprendem melhor”* (Casos de Ensino – Laura, 2006, p. 37).

Laura e Edi concordam que os alunos citados nesse episódio escolar expressaram e socializaram suas hipóteses sobre a escrita, embora nem todos participem verbalmente dessa socialização. Assim, Laura diz: *“Eles participaram usando o conhecimento que já tinham sobre a escrita. Um dos alunos disse que Weder não pensou na letra que estava escrevendo, por isso faltou letras”* (Casos de Ensino – Laura, 2006, p. 27). Há também em alguns momentos trechos (turnos) que revelam a relação que os alunos estabelecem entre a linguagem escrita e a oralidade, identificado pela professora Laura: *“Quando Weder escreveu OSU. Geralmente a gente fala OSSU, mas na escrita é OSSO”* (Casos de Ensino – Laura, 2006, p. 27).

A professora Edi finaliza a análise do caso de ensino, fazendo uma avaliação positiva da intervenção coletiva ao texto de Weder: *“A professora desenvolveu esse episódio com muita competência, quando propôs a participação de toda a turma no processo”* (Casos de Ensino – Edi, 2006, p. 68).

Esse episódio escolar, último proposto nessa investigação, foi entregue em novembro. Deduzimos que, devido à época, próxima ao final de ano, e, pela forma sucinta das respostas às indagações reflexivas, as professoras estavam sobrecarregadas e/ou cansadas. A professora Laura ignorou uma das questões, fato não observado em outros momentos. Outra observação é que de todos os casos de ensino esse apresentou certa homogeneidade no discurso das professoras.

Na análise dos turnos 15, 16 e 17 (15. **P:** *Ler com atenção e observar o quê?* 16. **Als:** *Observar a história.* 17. **P.** *Observar o que tá errado*), desse episódio escolar, as professoras desconsideraram a preocupação com a história, dando ênfase apenas aos erros ortográficos, seguindo a mesma linha de raciocínio descrito no texto por Nunes, autora desse caso de ensino.

A situação do episódio relatado possibilita, pelo diálogo entre os alunos e entre os alunos e a professora, o levantamento de hipóteses por parte da professora e a construção de um conhecimento partilhado da escrita por parte dos alunos. Acreditamos que, quando as professoras Laura e Edi analisam esse episódio, elas também entram nesse diálogo, como diz Weisz (2002), “entre o ensino e a aprendizagem”. Um aspecto interessante que devemos considerar é que esse caso que chamamos de episódio escolar, por relatar uma situação específica, também possibilitou às professoras Laura e Edi desenvolverem essa experiência com seus próprios alunos, tendo como referência a postura dialógica e mediadora da professora citada por Nunes. O interessante desse episódio é que ele demonstra a importância da reflexão do nosso código lingüístico para os alunos e confirma a importância desses processos reflexivos sobre a língua.

Sobre o conhecimento proporcionado pelas interações dos sujeitos com o mundo letrado, Smolka (1998, p. 43) menciona que

[...] quando a professora soletra as palavras e mostra as letras do alfabeto, ela está destacando, apontando, nomeando elementos do conhecimento para a criança e indicando uma forma de organização do conhecimento. Quando a criança fala, pergunta ou escreve, é ela quem aponta para a professora o seu modo de perceber e de se relacionar o mundo. Nessa relação o conhecimento se constrói.

5.1.3 Os Casos de Ensino como Exercício da “Escrita-Reflexiva” sobre as Experiências da Docência: “Produzindo um Caso de Ensino”

Como última proposta, por meio de um roteiro (ANEXO G), orientamos as professoras para a escrita de um caso de ensino. Esses casos constituem-se em eventos documentados de situações vividas pelas professoras em suas trajetórias profissionais. O roteiro sugeria às professoras que contassem uma experiência real que vivenciaram ou estavam vivenciando em sala de aula ao ensinar qualquer conteúdo, preferencialmente uma que envolvesse a área de Língua Portuguesa. Solicitamos, ainda, que a descrição fosse feita de forma detalhada, para que outros leitores compartilhassem de suas experiências e refletissem sobre elas.

Para isso, sugerimos às professoras que escolhessem uma situação significativa no seu desenvolvimento profissional e que relatassem o tempo histórico do acontecimento, os dados sobre os alunos, o conteúdo em pauta, a didática aplicada, os êxitos e as dificuldades enfrentadas nesse processo de ensino, as atitudes dos alunos (reações e falas), os conflitos

(descrevendo a resolução ou não) etc.; como também as considerações sobre as aprendizagens construídas com a vivência dessa situação. E, assim, a partir dos dados revelados nos casos de ensino dos sujeitos da pesquisa, foi-nos possível fazer algumas inferências sobre suas práticas em sala de aula como também instigá-los a fazer uma reflexão sobre suas práticas por meio de seus próprios casos de ensino.

A professora Laura redigiu um caso de ensino denominado de **“Salada de Frutas”** (ANEXO H). Nele, descreveu a experiência que vivenciou com a turma da 2ª fase do 1º ciclo no ano de 2006, quando propôs um ditado de nomes de frutas.

O resultado desse ditado foi explorado posteriormente de várias formas: pesquisou-se sobre as frutas ditadas pelos próprios alunos, destacando sua importância para uma boa alimentação; preparou-se a salada e a degustação dela; elaborou-se uma paródia coletivamente; exploraram-se as sílabas que compunham as palavras e produziram-se textos, individual e coletivamente; etc. Esse trabalho, desenvolvido a partir do interesse das crianças, possibilitou a exploração da linguagem oral, o uso de diferentes gêneros textuais: canção, texto informativo (panfleto), poema..., a construção da escrita, da qual muitas vezes a professora era a escriba etc.

Várias outras propostas de atividades foram surgindo, englobando outras áreas do conhecimento, além da Língua Portuguesa, como Matemática, Ciências e Artes (visuais e musicais), embora não se perceba ainda uma proposta interdisciplinar.

Alguns momentos suscitaram nas crianças reflexões em relação ao tema desenvolvido no episódio, contudo percebemos na descrição que algumas atividades não possibilitaram aprendizagens significativas (Exemplo: nas atividades na área da matemática, o trabalho com as cores e as formas geométricas).

Para Laura, ter analisado casos de ensino escritos por outras professoras, auxiliou-a a escrever seu próprio caso de ensino, “Salada de Frutas”. Sobre isso ela diz: *“Auxiliou sim, porque aí deu uma pista de como você montar [...]”* (Entrevistas – Laura, 2006, p. 39).

A professora Edi, por sua vez, criou e redigiu o caso de ensino **A Folha e a Borboleta** (ANEXO N), em que relata uma situação de ensino vivenciada em 2004, com uma turma da 2ª fase do 1º ciclo. Apesar de essa experiência ter ocorrido durante o desenvolvimento de uma aula de Ciências, segundo a professora, o *“objetivo maior era ensiná-los a ler”* (Entrevistas – Edi, 2006, p. 30).

Esse episódio escolar suscitou muitas reflexões, a começar pelo direcionamento dado pela professora de todo o processo de ensino descrito no caso relatado. Percebemos que ela usou os saberes da docência para lidar com o inesperado, quando a borboleta entra na sala de

aula; (re)planejar os conteúdos e atividades, diante do interesse dos alunos pela borboleta; tornar a aprendizagem significativa para os alunos, propondo atividades que fossem adequadas ao desenvolvimento e interesse dos alunos; organizar os grupos, respeitando os alunos quanto ao processo de aprendizagem; lidar com as diferenças, respeitando as fases e ritmos dos alunos; organizar um trabalho interdisciplinar, quando envolvia outras disciplinas (artes, matemática, língua portuguesa e ciências) etc.

Para a professora Edi, a análise dos casos de ensino apresentados contribuiu bastante para que ela escrevesse o seu próprio caso, a Folha e a Borboleta. Ela viu na leitura do caso a possibilidade de elaborar uma escrita simples, prática e capaz de produzir efeitos produtivos aos seus leitores:

[Auxiliou] Muito, porque a gente vê a escrita do outro, a gente aprende vendo, aprende lendo, aprende conversando, a gente faz, mas às vezes pra explicar fica difícil, eu vejo assim aquele caso que a professora falou sobre aquele trabalho em grupo, eu percebi que ela tem um grande conhecimento, porque ela escreveu de uma maneira simples, uma linguagem simples, prática e foi muito bom, aquilo lá me enriqueceu (Entrevistas – Edi, 2006, p. 39).

Assim, progressivamente as professoras descreveram as contribuições dos casos lidos como “modelos” para suas criações.

Ressaltando nesse trabalho a importância do papel da escrita para a aprendizagem a que Laura e Edi se referiram, utilizamos a citação de Mizukami (*et al.*, 2002, p. 168):

escrever possibilita enxergar os fatos mais globalmente, com mais isenção, pensar mais sistematicamente sobre uma reflexão que já fizemos em um primeiro momento. Outra grande vantagem da tarefa escrita sobre a exposição oral das ações realizadas é que ela exige um nível mais elaborado de reflexão, uma coordenação das idéias que nem sempre está presente no contexto da conversação. Além disso, quando se escreve para outros lerem e analisarem [...] há maior comprometimento com a clareza e o encadeamento lógico das colocações feitas, sendo este outro modo de favorecer a reflexão sobre a prática realizada.

Para finalizar, selecionamos alguns momentos em que as professoras Laura e Edi revelam suas dificuldades, seus sentimentos, suas aprendizagens... , ao escreverem seus casos de ensino.

Laura revelou que “*não foi tão difícil escrever casos de ensino [...] o mais difícil foi selecionar [...] mas depois não foi tão difícil, fui lembrando e fui colocando lá*” (Entrevistas – Laura, 2006, p. 43).

E Edi declarou:

O caso de ensino foi muito bom escrever, é gostoso escrever, mas, só que eu tinha aquela preocupação, só que foi bom pra mim, estou achando que foi interessante: será que vai ser importante pra quem vai ler? Quem vai ver? Então pra mim houve assim essa preocupação, mas foi muito bom relembrar, me fez refletir, até em coisas que eu já trabalhei, voltar a pensar em trabalhar, refletir naquilo que deu resultado. Foi muito bom escrever! (Entrevistas – Edi, 2006, p. 37).

E acrescenta:

Eu sou a mais nova na docência, aí eu vejo a Laura já tem quantos anos, já tem muita experiência aí às vezes eu penso: - Mas eu vou contar isso? Só que aí quando eu começo a lembrar, empolgo e aí eu quero falar (Entrevistas – Edi, 2006, p. 38).

Em alguns momentos, percebemos, de forma implícita e/ou inconsciente, que os professores possuem teorias práticas que influem na sua atuação. Isso se confirma, através da análise dos casos de ensino e agora pela elaboração dos mesmos, evidenciando a importância de investigarmos o conhecimento prático do professor.

Assim, pelo que dizem as professoras, fizemos algumas considerações:

- aquilo que as professoras pensam sobre o ensino reflete nas formas como elas organizam as situações de aprendizagem;
- a forma como as professoras expõem seus dados nas indagações reflexivas reflete a forma que elas narram os casos de ensino;
- o tempo menor de experiência profissional não caracteriza reflexões menos construtivas sobre a docência;
- a escrita dos casos possibilita o movimento de reflexão sobre-a-ação, evidenciando crenças, conhecimentos e saberes, valores etc.;
- esse processo possibilita a escrita e a reflexão sobre a escrita e a percepção da importância desse exercício;
- as professoras se comportam de forma reflexiva quando escrevem os casos de ensino, expondo o contexto em que o fato ocorreu, as aprendizagens construídas etc.;
- o compromisso com a organização de uma boa situação de aprendizagem demonstra compromisso com uma educação reflexiva.

Podemos usar também para análise das “cenas” que compuseram os casos de ensino construídos pelas professoras, os estudos de Shulman (MIZUKAMI, 2007)¹⁵ que compara os casos a uma dramaturgia, composto por uma estrutura cênica de três atos.

Acreditando na importância dessas estruturas para análise dos casos de ensino descritos pelas professoras, verificamos que o caso de ensino da professora Laura, “Salada de Frutas”, estrutura-se por apenas um ato, o primeiro, à medida que não expõe na cena problemas, dificuldades, conflitos..., característicos do segundo ato e, em consequência, não apresenta a resolução da situação vivida, parte que compõe o terceiro e último ato. Já o caso de ensino da professora Edi está composto pelos três atos da estrutura cênica, como diz Shulman.

Assim, concluímos que os casos escritos pelas professoras deram visibilidade às estruturas cênicas descritas por Shulman, defensor dos casos de ensino para a aprendizagem da docência.

Gimeno Sacristán (1998 *apud* LIBÂNEO, 2002, p. 69) expõe que “os processos reflexivos devem incidir na fase prévia (planejamento) e posterior (revisão, crítica)”. Nessa perspectiva, podemos destacar que a tarefa reflexiva, de produzir casos de ensino, promove esses dois momentos reflexivos, pois a tarefa de buscar na memória *o que, de que forma e quando escrever*, exige um planejamento, e a tarefa de reler o próprio relato e responder às indagações reflexivas da pesquisadora exige uma revisão crítica da situação relatada.

Finalizamos com as palavras de Shulman, citado por Mizukami (2007, p. 14), sobre a importância da análise e construção de casos de ensino para os professores:

Eu estou convencido, no entanto, que por meio de experiências baseadas em casos de outros, eles devem aprender a analisar o fluxo da experiência para a estrutura dos casos [...] Se eles podem ver a estrutura nos casos que eles lêem, eles podem começar a ver a estrutura dos casos em suas próprias experiências vividas.

¹⁵ A descrição dessa base de estruturas cênicas, composto por três atos, segundo Shulman, está no capítulo 2 desse trabalho.

6 SERIAM OS CASOS DE ENSINO POTENCIAIS REFLEXIVOS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS DOCENTES DA ESCOLA PÚBLICA?

A partir da análise das reflexões das professoras nos casos de ensino expostos no capítulo anterior, procuramos responder se foi possível às professoras refletirem sobre a docência a partir dos casos de ensino, gerando assim movimentos reflexivos que contribuíssem para a aprendizagem da docência em cada um deles. Assim, as professoras manifestaram-se quanto às questões relacionadas à complexidade da docência, expondo suas trajetórias formativas, seus conhecimentos pedagógicos essenciais à alfabetização e à escrita reflexiva, sinalizando a passagem de leitores reflexivos dos casos de ensino a escritores de seus próprios casos.

A partir de tais constatações incorporamos, além da análise dos casos de ensino, as entrevistas (ANEXO J), as quais funcionaram na perspectiva de interlocuções-reflexivas, pois, às vezes, não satisfeitos com as respostas das professoras, fazíamos outras provocações que as levavam a outras reflexões. As entrevistas contribuíram para validar a hipótese de que os casos de ensino se manifestariam junto às professoras como potenciais reflexivos, uma vez que possibilitariam a escuta, por parte da pesquisadora, dos efeitos ou contribuições dos mesmos sobre o desenvolvimento profissional dos sujeitos investigados.

Para analisar as entrevistas realizadas em dois momentos da investigação, utilizamos recortes das mesmas, para tanto, optamos, nesse momento, por sintetizar as falas das professoras num quadro para dar maior visibilidade aos diálogos.

QUADRO: A voz do professor sobre o trabalho com os casos de ensino

Laura
<i>[...] esse trabalho de caso de ensino é uma investigação, perguntas e mais perguntas e isso aí com certeza está contribuindo pra facilitar a gente escrever mais [...]</i> (Entrevistas, 2007, p. 1).
<i>[...] Isso aí [caso de ensino] está sendo bom pra nós, da seguinte maneira, a gente sabe escrever, mas muitas vezes, não queremos forçar a memória, não sei, é uma coisa que nós não fomos treinados, não fomos treinados pra isso [...]</i> (Entrevistas, 2007, p. 18).
<i>[...] esse seu [da pesquisadora] trabalho é... provoca dentro da gente uma sugestão pra nossos colegas [...] nós não sabemos a história do colega, cada um tem sua história e isso aí seria muito interessante da gente saber, corre o risco de se aposentar, igual uns já se aposentaram, sem saber a história do colega que é muito importante. Através disso aqui [caso de ensino] eu comecei a conversar com a coordenadora Lacy e já comecei a descobrir um pouquinho, bem pouquinho da história dela e é um tanto comovente</i> (Entrevistas, 2007, p. 2).

Eu senti que, por a gente não ter esse costume de estar escrevendo, nem estar anotando, então pra estar resgatando coisas, de mais de 20 anos atrás, não é fácil, você relembrar, passo a passo [...] mas se tivesse anotado pelo menos aqueles fatos mais chamativos, mais interessantes, eu tenho certeza que esse meu relatório [questões sobre a formação] sairia bem melhor (Entrevistas, 2007, p. 14).

O caso de ensino vai incentivar os professores a escrever, ser escritores das práticas não é verdade? (Entrevistas, 2007, p. 42).

Edi

É uma coisa assim diferente, que eu nunca tinha participado, muito bom, só que eu também não imaginava que seria desse jeito, eu pensei que seria um roteiro assim de questões que você [pesquisadora] elaborava junto com a sua orientadora, mas não era assim norteado com textos, um estudo assim dentro de outro estudo, achei que seria diferente (Entrevistas, 2007, p. 1-2).

*[...] tem experiências ali que a gente já vinha trabalhando, experiências que a gente vive, só que eu não tinha assim parado pra fazer uma reflexão do meu trabalho, às vezes, fazia coisas sem perceber, sem dar muita importância e sem refletir mesmo, então aquilo lá [caso de ensino] foi uma ajuda também e pra enriquecer, enriquecer assim a minha prática e ver o que podia melhorar, foi uma experiência, **como se tivesse assim conversando, trocando experiências com uma colega de trabalho [...] Foi muito bom! Foi muito enriquecedor!** [grifo meu] (Entrevistas, 2007, p. 2).*

[...] quanta coisa eu já aprendi com a Isa, com esses trabalhos [casos de ensino], aprendi muita coisa (Entrevistas, 2007, p. 18).

O caso de ensino foi um exemplo, então pra mim foi muito bom por que eu vi aquela maneira que eu não trabalhava, vi que foi bom, eu joguei pra minha prática, aqueles trabalhos em grupo, a maneira da professora corrigir, então claro que ajudou e muito (Entrevistas, 2007, p. 40).

Faremos, ainda, outras considerações, ressaltando o que dizem as professoras nas entrevistas, quando avaliam as diferenças estruturais dos casos de ensino. Com esse propósito, elas se posicionam entre as narrativas que retratam vários eventos (Meu Batismo de Fogo, Minha Turma e Trabalhando com a Diversidade na Alfabetização) e as que retratam um evento escolar específico (Correção Coletiva do Texto de um Aluno), expressando suas preferências em relação à aprendizagem da docência.

Edi faz a seguinte consideração:

Eu gostei mais dos outros [narrativas que retratam vários eventos], os outros assim que abrangem tudo, que eu acho mais difícil ficar centrado só numa coisa, é mais difícil pra mim, eu acho melhor que a gente tem mais espaço pra assim... interdisciplinar que você vê um todo (Entrevistas – Edi, 2007, p. 21).

Laura, por sua vez, disse que gostou mais da narrativa que retrata um episódio escolar: Correção Coletiva do Texto de um Aluno, porque “a diferença é que esse aí, serve como uma sugestão de como a gente trabalhar na sala também [...] eu acho que é mais fácil você

trabalhar assim o conteúdo em si do que... tudo serve pro ensino né?” (Entrevistas – Laura, 2007, p. 36). Em outro momento, a professora Laura compara esse caso com os demais que envolvem vários eventos.

É ali [Caso de ensino: Correção Coletiva do Texto de um Aluno] é em forma de diálogo, parece que foi gravado, não sei, aquilo lá, você tem que está voltando, reler o que é aquilo ali, entender, os outros não, o outro já está completo, e aqui você tem que ler, reler pra entender a fala (Entrevistas – Laura, 2007, p. 37).

Após investigarmos sobre as preferências das professoras em relação à estrutura dos casos de ensinamentos propostos, acreditamos que seria necessário indagar como esses casos se refletiram em suas práticas profissionais. Solicitamos, então, às professoras que revelassem um exemplo prático de mudança a partir do trabalho com os casos de ensino.

Edi relatou um episódio inspirado no caso de ensino “Trabalhando com a Diversidade na Alfabetização”:

O que me ajudou muito foi aquela formação de grupos [Caso de ensino Trabalhando com a Diversidade na Alfabetização], eu achei muito interessante e apliquei na minha sala, porque eu gostava de colocar assim um aluno mais forte com um mais fraquinho pra ensinar e ela diz que não [necessariamente] porque às vezes um fica só copiando do outro e comigo acontecia isso, aí eu comecei a colocar assim, crianças com grau de aprendizagem igual, foi difícil no começo trabalhar também daquela forma, mas dá frutos porque um fica tentando aprender com o outro [...] como no caso dela, era o que acontecia na minha sala, ele [aluno] fica acomodadinho esperando o outro, então isso foi uma coisa prática que eu apliquei, bem válida, uma aprendizagem pra mim e agora eu vou continuar fazendo isso aí, agrupar mas diferente, de outras formas (Entrevistas - Edi, 2007, p. 45).

Infere-se dessa fala que a professora Edi ampliou sua visão sobre formação de grupos e, dessa forma, levou essa experiência para sua prática, conforme seus objetivos. Isso revela um movimento de reflexão suscitado pelos casos de ensino quando possibilitou uma mudança de ação, à medida que (re)elaborou algumas crenças, valores, certezas... construindo e (re)construindo conhecimentos da docência, no confronto dos relatos de Marly de Souza Babosa com suas experiências práticas do cotidiano escolar.

Assim podemos dizer que a reflexão tem o “poder” de oferecer aos professores “a oportunidade de se tornarem conscientes de suas crenças e das hipóteses subjacentes às suas práticas, possibilitando, assim, o exame da validade de tais práticas na obtenção das metas estabelecidas” (MIZUKAMI, 2002, p. 49).

Em muitos momentos, os dados se confirmaram quando comparamos as falas das professoras nas entrevistas com as respostas das indagações reflexivas (momentos em que se expressam pela escrita diante das perguntas de caráter pedagógico). Podemos observar isso na fala da professora Edi em relação à superação do seu medo de brincar. Medo que teve raízes na sua história familiar, que a acompanhou na sua trajetória escolar e iniciação profissional e que foi superado no curso de especialização em Educação Física.

Percebe-se que a professora tomou consciência dessa dificuldade e da sua reprodução na sala de aula, quando ela diz:

[...] comecei trabalhar e eu não utilizava muito isso aí não [agrupar os alunos], era quando eu tinha medo de brincar, eu queria trabalhar com o aluno mais individual [...] (Entrevistas – Edi, 2007, p. 28).

E ainda:

[...] eu tive uma resistência pra brincar, eu fui melhorar depois do curso de pós-graduação, que eu consegui me libertar” (Entrevistas – Edi, 2007, p. 6).

Assim, ao ler o caso de ensino, “Trabalhando com a Diversidade na Alfabetização”, cujo tema era agrupamento de alunos, Edi pôde ainda refletir sobre possíveis traumas da infância que lhe impossibilitavam a prática da brincadeira, inclusive na profissão docente, ao não permitir agrupamentos. Essa reflexão provocada pelo caso de ensino fez com que ela retomasse os fatos e refletisse sobre eles, a partir dos conhecimentos adquiridos no seu desenvolvimento profissional.

A essa mesma indagação, a professora Laura afirma que os casos de ensino não guardavam diferenças com seu modo de trabalhar, mas que, apesar disso, estimularam-na a buscar mais: *“O que fez pra mim foi só refletir, porque geralmente as salas que eu tenho, tenho trabalhado, é sala heterogênea, tem muitas dificuldades e a forma que eu trabalho não tem diferença, fez refletir e tentar buscar mais, ir mais a fundo”* (Entrevistas – Laura, 2007, p. 43).

Contudo, ao avaliar as reflexões provocadas pelo caso de ensino, três meses depois, vimos que Laura passa a ter outra opinião. Em janeiro, com uma reflexão mais madura, afirma que o caso a auxiliou e que pode auxiliá-la muito mais. Comparemos as falas da professora nos dois momentos:

1ª opinião (novembro): *“Bom, pra mim não provocou reflexões assim praticamente, reflexão que eu pude observar que eu também trabalho dessa forma pra obter um melhor rendimento no ensino-aprendizagem”* (Entrevistas – Laura, 2007, p. 24).

2ª opinião (janeiro): “[Com o caso de ensino: *Trabalhando com a Diversidade na Alfabetização*], a questão do trabalho heterogêneo em sala de aula melhorou muito, ajudou muito e creio que vai ajudar mais ainda, né” (Entrevistas – Laura, 2007, p. 42).

Nessa análise, temos que destacar também como as indagações reflexivas (denominadas pelas professoras de interferência ou interrogações da pesquisadora) serviram de elementos provocadores de reflexão, num misto de perguntas e respostas às professoras.

Laura retrata isso em dois momentos:

A dificuldade é porque instiga muito a gente, você responde depois vem com outra novamente, aí você tem que estar respondendo e a dificuldade mesmo é da gente não ter experiência de escrever, é um trabalho novo pra nossa realidade (Entrevistas – Laura, 2007, p. 43).

*Eu vejo esse trabalho como um compartilhar, o que facilitou também foi a sua [da pesquisadora] **interferência** [grifo meu], às vezes a gente não estava entendendo direitinho alguma coisa e com sua fala clareia mais um pouquinho e você foi muito feliz nas suas interferências [...] Eu vou usar nas historinhas que eles escreverem essas interferências, não é pra corrigir, mas pra instigar mais, entendeu, aí ele [aluno] vai ter novos horizontes com aquelas interferências. Eu não peguei assim, ela quer mais claro mas, meu Deus, pra mim está claro, mas pra ela não está claro, aí relia e tentava mastigar mais aquilo ali [...] essas interferência ajudam a pensar mais, exercitar o cérebro* (Entrevistas – Laura, 2007, p. 48).

E Edi assim se pronuncia:

Parecia que não ia acabar mais, no começo eu pensei respondi tudo errado, não era nada disso que ela [pesquisadora] queria, mas depois eu fui entendendo, eu pensei assim, aquilo ali serve pra gente estar aplicando na sala de aula, nas provinhas, nas avaliações, tipo eu fiz nas aulas de Filosofia. Uma vez a gente estudou um capítulo daquele bendito livro da Sofia, “O Mundo de Sofia”, depois pediu [o professor] pra gente escolher o capítulo e fizemos a resenha do texto, depois o professor tirou uma pergunta dali, do que a gente tinha escrito pra avaliação [...] É um ótimo exercício pra mente, porque aí eu estou pensando em trabalhar assim tanto na oralidade como na escrita [...] trabalhar porque ele [aluno] escreveu assim, porque que aconteceu assim e agora o que você vai fazer, eu acho que isso aí vai ser uma ajuda (Entrevistas – Edi, 2007, p. 48-49).

Sobre a forma de responder às indagações reflexivas, a professora Laura, em novembro (2006), dizia preferir respondê-las oralmente (entrevistas) a responder por escrito. Compare as duas respostas, em novembro de 2006 e janeiro de 2007, respectivamente:

*No caso da nossa entrevista, aqui, qualquer coisa ela [pesquisadora] já está perguntando pra colocar a limpo as dúvidas, já na escrita não, ela põe as **interrogações** [grifo meu], se bem que até que altura que a gente vai conseguir responder a contento, ser a contento do trabalho, né* (Entrevistas

– Laura, 2007, p. 18).

Eu acho mais fácil escrever, eu estou aqui pensando e escrevendo do que falar, que a gente não tem esse costume de ser entrevistada [...] então a gente que não tem essa experiência de estar sendo entrevistada, na escrita eu acho melhor do que falando (Entrevistas – Laura, 2007, p. 38).

Essas diferentes respostas da professora Laura podem ser compreendidas à luz da proposição de Perrenoud (2002, p. 39). Para ele, isso acontece muitas vezes porque “não somos conscientes de todos os nossos atos”. Apesar de tudo, concluímos que as indagações reflexivas, que acompanhavam os casos de ensino, tiveram uma importante função no desenvolvimento desse trabalho à medida que abriram aos professores espaços para reflexão dos conhecimentos práticos, da experiência, e, conseqüentemente, da aprendizagem e do desenvolvimento profissional.

Pelas suas falas, as professoras também refletem sobre os diferentes momentos de sua trajetória pessoal e profissional: formação inicial, iniciação e desenvolvimento profissional, objeto da análise da 1ª categoria.

Ao fazer isso, Laura expõe também suas bases teóricas.

[...] a partir do momento que a gente está escrevendo, começa a vivenciar [...] vivenciei a minha professora de 1ª série que ficou na lembrança [...] aí eu fui revivendo todo aquele momento... até chegar o primeiro grau, segundo grau, como foi o estágio [...] (Entrevistas – Laura, 2007, p. 4).

A professora Edi, ao relatar episódios de sua história escolar e familiar, menciona a importância das primeiras aprendizagens no colo do pai, “[...] essa vontade em ensinar foi despertada no colo do meu saudoso pai”, e com seus primeiros professores, “[...] e também pelo meu professor do primário que já citei, pelo seu jeito de envolver a criançada, eu me via sendo a mestra, um dia...!” Isso nos leva a acreditar que essas vivências na escola e no seio familiar a impulsionaram na construção da sua docência, como vemos abaixo:

“[...] desde criança, eu idealizava, sonhava ser professora me espelhando assim no modelo das professoras que eu mais gostava, ia brincar de casinha, sempre era a professora [...]” (Entrevistas – Edi, 2007, p. 15).

Esse desejo de ser professora revela sua paixão pela profissão:

Ah! Eu vejo assim que, como professora, tenho muito que aprender ainda [...] então eu vejo como uma pessoa que tem que estar aperfeiçoando, só que eu vejo que eu tenho muita vontade, muita força de vontade, tenho força, responsabilidade, carinho nas aulas, me vejo como uma pessoa quase assim, quase que apaixonada pela... até pela minha situação, a situação de vim

trabalhar de tarde, pela dificuldade que enfrento em vim trabalhar (Entrevistas – Edi, 2007, p. 40).

A professora Laura fala sobre o aprender a ser professora, integrando a formação acadêmica à experiência da prática:

[Aprendeu a ser professora] Sendo aluna né, porque pra ser professora eu tive que estudar, tive que fazer várias disciplinas, mas só quando a gente coloca responsabilidade no ombro, de entrar numa sala de aula [...] após ter estudado, feito o magistério, quando chegamos na sala de aula a gente vai na prática, vai aprendendo a ser professor (Entrevistas – Laura, 2007, p. 29).

Quanto ao tornar-se professora, Edi, embora tenha mencionado a importância da aprendizagem no colo do pai e com seus primeiros professores, deixa de explicitar, quando indagada, os modelos que a ajudaram na construção da sua docência: “[...] eu aprendi a ser professora foi quando eu comecei a dar aula, a prática mesmo” (Entrevistas – Edi, 2007, p. 40). Com isso, ela relata também momentos das aprendizagens não escolares e as exigências da prática pedagógica. Quando discorremos sobre essas aprendizagens, não temos a intenção de menosprezar os conhecimentos teóricos, pois sabemos que a busca desses referenciais são necessários. Sobre isso Pimenta (2002, p. 26) diz que

o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmo como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles, intervir, transformando-os.

Mas, quando nos dedicamos a dialogar com as professoras sobre a construção da docência, não podemos deixar de mencionar suas falas sobre as agências formadoras.

Edi revela que o curso de graduação em Pedagogia

deixou muito a desejar! Eu penso que com tanta tecnologia que existe, a nossa formação podia ter mais coisas, mostrando assim, exemplos, casos, acontecimentos... os professores do ensino superior deviam mostrar isso muito pro aluno e não mostra, fica muito na teoria, a gente vai pro estágio bem despreparado, mesmo depois, sai do estágio ainda bem despreparado, quando a gente pergunta alguma coisa o professor só fala assim, que não existe modelo pra lecionar, claro não tem modelo, mas essas coisas que nós estamos colocando aqui, que é a experiência de um pra outro [...] então, muita coisa que acontece em sala de aula eu não sabia, por que os professores não mostram isso [...] (Entrevistas – Edi, 2007, p. 11).

Nesse momento, ela inclui o trabalho com casos de ensino como uma possibilidade de os alunos se aproximarem, na formação, do universo da docência. Sobre a formação dos

professores que trabalham com as salas de alfabetização, Edi diz que “[...] seria bom eles [professores formadores] levarem é filmes pra sala de aula, nós não tivemos isso aí, vê ali o movimento do professores no dia-a-dia resolvendo questões, eu penso que isso aí seria muito importante” (Entrevistas – Edi, 2007, p. 11). Assim sobre esses momentos da formação inicial, especificamente no curso de Pedagogia, Edi menciona a falta de modelos como referências de como atuar, como ocorre quando trabalhamos com casos de ensino. Numa perspectiva schöniana, podemos traduzir isso no que o autor chama de “imitação”. Para ele, a imitação é um processo construtivo de grande importância nos processos formativos, por permitir ao formando reinterpretar a atuação do formador.

Além da necessidade de inter-relacionar os conhecimentos provenientes da formação inicial com as práticas da profissão, Edi elege também as questões afetivas/emocionais como saberes necessários para a construção da docência. Para ela, ser professora

não mudou muito, não mudou muita coisa, pode mudar assim a prática, a teoria, mas a emoção de ser professor, parece que o trabalho do professor tem que ter essa emoção, se não tiver emoção acho que não adianta nada, não adianta tecnologia, não adianta estudo teórico, não adianta tanta formação, professor tem que trabalhar com a alma [...] é necessário a parte financeira, mas se não tiver aquela parte emocional [...] aquele professor que trabalhava ali com a emoção, sentia que os alunos cresciam e aqueles professores que só trabalhavam mesmo ali pela profissão não tinham, acho que eles não conseguiram atingir os objetivos deles (Entrevistas – Edi, 2007, p. 5).

Os dados desvelam também alguns valores pedagógicos impregnados de crenças presentes em expressões: emoção, emocional etc.

Em Laura, encontramos resquícios de uma concepção relacionada à escolha da profissão com a chamada vocação ou dom “divino”, exigindo um perfil expresso por características pessoais como: paciência, doçura, jeito para lidar com crianças etc.: “[...] não sabendo eu que o plano de Deus pra mim, pra minha vida eu creio que seria como educadora [...]” (Entrevistas – Laura, 2007, p. 14).

As professoras manifestaram nas entrevistas que elas tiveram que buscar referenciais teóricos para responder às indagações propostas pela pesquisadora. Isso revela que os casos de ensino despertaram nelas a necessidade de fundamentar suas respostas com argumentos consistentes.

A professora Edi revela essa necessidade da seguinte forma:

Eu busquei sim em Paulo Freire que sou apaixonada, Rubem Alves, Ana Maria Saltini [...] os que eu me lembro mesmo por nome é o Rubem Alves, o

Paulo Freire, Vygotsky também, que ele fala muito sobre o meio externo, eu acredito muito nesse externo aí, porque não adianta nascer com capacidade, com inteligência, você pode nascer mas tem que desenvolver, ele coloca que a criança dependendo do ambiente é totalmente diferente (Entrevistas – Edí, 2007, p. 41).

Percebe-se, assim, que a professora Edí valoriza o contato com as teorias da educação como uma importante fonte de aprendizagem. Para ela o [...] *professor precisa mesmo estar buscando, estar procurando, ler, estudando [...]* (Entrevistas – Edí, 2007, p. 12).

Já a professora Laura revela essa necessidade dizendo “*Eu tive que buscar livros, dar uma estudada, o que é planejar, como planejar, pra eu ter mais assim um suporte pra responder*” (Entrevistas – Laura, 2007, p. 41).

Nesse aspecto, Pimenta (2002, p. 24) ressalta

que o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

Na direção do desenvolvimento profissional, Laura afirma que busca e/ou buscou referência para sua prática docente no curso de especialização que fez há praticamente 15 anos:

[...] pra professores [Ezequiel Theodoro, Libâneo, Smolka etc.] assim, de renome, que mantém aquela humildade, aquele prazer de ensinar, sabe, e a gente espelha muito nesse tipo de pessoas, que não tem exaltação, que mantém a vontade de ensinar e aprender por que o nosso trabalho precisa de muita humildade, muita vontade [...] (Entrevistas – Laura, 2007, p. 6-7).

Cita também os cursos, de uma maneira geral, como uma forma de se manter atualizada.

Essa reflexão deu pra perceber que, apesar da educação precisar avançar muito, em termos daquilo que eu estudei, daquilo que eu aprendi, o modelo de educação que eu vi, deu pra observar avanço significativo na educação, antes esses nossos professores não tinham a oportunidade que a gente tem hoje de estar sempre atualizando, fazendo cursinho daqui, cursinho dali, procurando alternativas [...] (Entrevistas – Laura, 2007, p. 4-5).

Num outro trecho, a professora Laura expõe um movimento semelhante ao movimento de reflexão-na-ação descrito por Schön - “*o repensar na minha prática não é todo dia não, é todo o momento*” (Entrevistas – Laura, 2007, p. 28). Para nós, esses movimentos devem ser,

de certa forma e medida, observados e considerados, pois, segundo Facci (2004, p. 47), “a ação reflexiva envolve intuição, emoção e não somente um conjunto de técnicas [...]”.

Sobre a aprendizagem da leitura e escrita, Laura revela, quando busca referenciais teóricos, uma “desatualização” em relação aos mesmos para a prática pedagógica.

[...] a questão dos métodos de alfabetização, inclusive eu tenho que procurar esse material pra eu dar uma relida, era o método analítico, sintético, eram cinco métodos que a gente estudava, mas realmente esqueci, vou procurar então, isso aí me motivou a procurar um livro pra estudar esses métodos [...] mas a questão dos métodos, tem o que começa do todo, das partes, só que eu esqueci o nome, mas posteriormente vou procurar [...] (Entrevistas – Laura, 2007, p. 41-42).

Como segunda categoria proposta para a análise das entrevistas, abordamos os conhecimentos pedagógicos e específicos do professor, considerando que esses dois conhecimentos se fundem em um, ou como diz Shulman, é na intersecção desses dois conhecimentos que está o conhecimento pedagógico do conteúdo.

Para isso buscamos, na análise dessa categoria, relatos de situações da prática que dessem visibilidade a esses conhecimentos mobilizados pelas professoras no dia-a-dia da docência.

Quando Laura compara a prática profissional com a atuação artística, referindo-se ao papel do professor que atua em salas heterogêneas, ela acaba expondo de forma implícita conhecimentos que julga necessário: “*Bom, já li assim várias apostilas que falam que o professor, ele tem que ser um **artista** [grifo meu], porque a gente não sabe o que vai deparar numa sala heterogênea*” (Entrevistas – Laura, 2007, p. 31).

Schön (2000) usa o termo “talento artístico profissional” para as competências que os profissionais demonstram em situações da prática que são únicas, incertas e conflituosas. Nessa linha de pensamento, o desenvolvimento do talento artístico é possibilitado pelo movimento de reflexão-na-ação, que se sustenta por uma conversação reflexiva com elementos daquele cenário.

Como resultado da análise dos casos de ensino, as professoras revelam em suas falas outras preocupações que não foram inseridas no quadro: currículo, ensino-aprendizagem, disciplina, motivação, planejamento, avaliação etc. Dentre essas preocupações, não podemos deixar de mencionar questões, sobre o planejamento do processo de ensino e aprendizagem, discutidas pelas professoras (conhecimentos pedagógicos da docência).

Para Laura,

[...] o plano de aula é flexível, tem horas que a gente planeja aula e chega lá da tudo certo e tem dias que a gente planeja a aula e não consegue trabalhar tudo [...] tem que trabalhar diferenciado, por que tem aqueles alunos que estão indo bem, já lêem, já interpretam, aí por causa desses que não estão, que estão com dificuldade, que estão começando agora, a gente tem que respeitar o nível de desenvolvimento, de aprendizagem da criança [...] (Entrevistas – Laura, 2007, p. 22).

E expõe ainda:

[...] mesmo que ele [aluno] está em grupo, mas você vai ter que dar uma atenção mais próxima desse aluno que está com mais dificuldade [...] mas pra gente estar de olho no avanço que a criança teve, se não teve, a gente tem que estar planejando novamente, pra estar conseguindo... (Entrevistas – Laura, 2007, p. 30).

Como se pode observar, a professora Laura, no caso de ensino “Minha Turma” (aplicado em agosto de 2006), declarou que não reestruturava o plano, mas respeitava o ritmo do aluno, flexibilizando os conteúdos e o tempo atribuído aos mesmos, agora se posiciona manifestando a necessidade de (re)planejar constantemente. Tal fato pode ser analisado como uma possível contribuição dos casos de ensino para o desenvolvimento profissional do professor no que tange aos conhecimentos pedagógicos necessários ao planejamento e desenvolvimento da profissão.

Seguindo a análise do contexto dos conhecimentos pedagógicos, obtivemos alguns indicativos da presença de processos reflexivos sobre a avaliação por meio dos casos de ensino. No trabalho com o caso de ensino “Minha Turma”, foi possível observar a manifestação da professora Laura a respeito de planejamento e avaliação:

[...] isso aí [história do aluno] ajuda muito nas avaliações, não só do social, do convívio do aluno, mas também na sala de aula, procurando alternativas, pra ver até que ponto esse aluno está lendo, os passos da aprendizagem que eles conseguem durante o dia-a-dia, facilitando até o planejar da gente, porque o plano de aula é flexível... (Entrevistas – Laura, 2007, p. 3).

Aproveitamos para demonstrar como as histórias familiares são retratadas pelas professoras nas avaliações que fazem dos alunos. Elas atribuem, muitas vezes, a não-aprendizagem dos alunos, a um forte componente de influência externa à escola, até justificando, através da família, algumas dificuldades de ensinagem. Conseguimos perceber, em algumas das respostas, que as professoras ainda não delimitam os “territórios” das suas competências e atuação. Tardif (2002, p. 89) se refere a esses territórios como “momento em que o professor consegue especificar e separar o seu papel e as suas responsabilidades do

papel e das responsabilidades dos outros, principalmente no que diz respeito aos pais”. Pela visão de Bourdieu e de outros teóricos crítico-reprodutivistas, visualizamos implicitamente em alguns trechos a idéia da educação reprodutora da sociedade.

Em relação aos conhecimentos específicos, optamos por selecionar nas falas das professoras os conhecimentos referentes à Língua Portuguesa, na medida em que esse trabalho deu ênfase a essa área do conhecimento. Por se tratar de professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pensamos em ampliar nosso olhar, ressaltando os momentos dedicados por elas à reflexão sobre a aprendizagem da leitura e escrita e conhecimentos e saberes dessa área do conhecimento, mobilizados para tais reflexões.

Assim, diante do trabalho com a diversidade, enfocando agora as questões referentes aos conhecimentos sobre alfabetização, frente à diversidade que compõe a sala de aula, realidade de toda a turma do 1º ciclo, a professora, Edi declara:

É, não é fácil alfabetizar assim, na diversidade, porque o professor tem que ter muita força de vontade, tem que ter conhecimento [...] tem que ter muita criatividade, humildade, tem que ser muito receptivo, aceitar o aluno, aceitar as limitações, as dificuldades do aluno, vencer a insegurança. Eu sinceramente sinto insegura quando vejo que o aluno está demorando para avançar, aquela preocupação se esse aluno vai aprender ler, que o objetivo maior da alfabetização é aprender ler, então é um pouco complicado, tem que ter muita garra mesmo pra alfabetizar, por que... lidar com muita diferença, não é fácil não (Entrevistas – Edi, 2007, p. 30-31).

Já Laura, em alguns momentos, faz referências à sua prática sob enfoque de uma proposta construtivista, citando alguns teóricos: “[...] então na verdade a gente está trabalhando dentro das propostas, das teorias novas de Vygotsky, Emília Ferreiro [...]” (Entrevistas – Laura, 2007, p. 38). Em outros momentos, porém, ela afirma que a aprendizagem da escrita passa por fases; embora não as identifique em nenhum momento desse trabalho, nem nas respostas às indagações reflexivas (ocorridas durante os casos de ensino), nem nas entrevistas, objeto de análise dessa categoria. Aliás, em outros momentos, há no discurso das duas, referência ao nome de Vygotsky, embora não discutam as contribuições da sua teoria. No entanto, diante da discussão delas sobre os agrupamentos e trabalhos coletivos, motivamo-nos a pensar na importância dessa organização didático-pedagógica em relação ao desenvolvimento e aprendizagem, mais especificamente o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que permite compreender funções de desenvolvimento que estão próximas de se completarem, ou seja, o que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação com outro, será capaz de fazer sozinha posteriormente, ressaltando a importância das interações no processo de desenvolvimento e aprendizagem do indivíduo.

Diante dessas respostas das professoras sobre o ensino-aprendizagem da leitura e escrita, fizemos em um dos nossos diálogos a seguinte questão: na sua concepção o que é um aluno alfabetizado?

Para Edi, é “[...] quando ele já é capaz de construir, de elaborar o pensamento dele, tanto oralmente quanto na escrita [...] acho que isso aí... considero alfabetizado” (Entrevistas – Edi, 2007, p. 23-24). Para Laura,

é aquela criança que já consegue ler, consegue interpretar, que tem um raciocínio lógico, consegue resolver uma situação problema, então é aquela criança que já lê o básico, conhece o alfabeto, ele lê e interpreta [...] (Entrevistas – Laura, 2007, p. 23-24).

Com essas respostas, as professoras, de certa forma, revelam qual o compromisso social do professor com a alfabetização dos alunos. Nessa perspectiva, na construção do “ser professor alfabetizador”, as professoras expõem implicitamente várias fontes de conhecimento, competências... que se articulam entre os saberes e o saber-fazer, direcionando suas práticas alfabetizadoras. Contudo, elas iluminam de maneira significativa, nas falas, os vínculos afetivos, como uma característica importante na relação do processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita:

Uma outra questão que eu acho super interessante na alfabetização é a questão da auto-estima, mostrar que ele [aluno] é capaz, que consegue escrever [...] A criança é capaz, então nós temos, nós professores, temos é um mistério na nossa mão, esse mistério conforme a gente usa, se usa para o bem levanta a criança, agora se nós não soubermos usar direitinho pode estar podando o conhecimento daquela criança. Gente isso é super interessante quando eu olho pro aluno sabendo que estou fazendo parte da história dele [...] não é fácil esse nosso trabalho, é uma missão, missão árdua, mas que no final de tudo a gente tem a recompensa, o prazer de poder ajudar alguém, não pelo monetário, mas pelo prazer de fazer parte da história dele (Entrevistas – Laura, 2007, p. 28-29).

Quanto ao exercício da “escrita-reflexiva”, objeto de análise da terceira categoria, buscamos nas falas das professoras indícios de movimentos reflexivos, ou seja, a verbalização dos movimentos de suas reflexões com a escrita ao produzirem os próprios casos de ensino:

[...] na hora de colocar no papel como que foi, como você fez, na hora desse relato aí que a gente sente um pouquinho de dificuldade pra escrever, mas sai [...] (Entrevistas – Laura, 2007, p. 26).

A preocupação [...] de escrever para o outro [...] será que o outro vai entender o que eu quis transmitir, será que vai [a pesquisadora] valorizar o que eu escrevi? Quem vai ler? É uma preocupação grande (Entrevistas – Edi, 2007, p. 18).

Ao analisar os movimentos de reflexão manifestados pelas professoras, desvelamos as estratégias utilizadas pelas mesmas durante a escrita dos casos. Foi possível observar que as professoras, quando se deparavam com os casos de ensino, indicaram alguns “roteiros”, chamados de estratégias, que geralmente usavam para direcioná-las. Esse roteiro foi evidenciado na escrita dos casos da seguinte forma:

- primeiro: busca de situações escolares significativas na memória

“Primeiro eu pensei e selecionei na minha mente aquilo que eu queria escrever, aí eu escrevi, fui escrevendo, aí fui lembrando, fui relembando e escrevendo” (Entrevistas – Edi, 2007, p. 37).

- segundo: transferência das situações guardadas na memória para o registro escrito

“Bom, a gente tem um longo tempo de trabalho, então tem várias, vários casos que marcam, que marcou [...] o que eu acho difícil na escrita que a gente não consegue transmitir a emoção que a gente sente na sala de aula” (Entrevistas – Laura, 2007, p. 38).

Embora destacássemos uma seqüência para o movimento da “escrita-reflexiva”, percebemos que nem sempre ele ocorre exatamente da mesma forma, tanto nas respostas das indagações reflexivas quanto na escrita dos próprios casos.

6.1 Os Movimentos Reflexivos nas Falas das Professoras

Foi possível perceber, diante do que ouvimos das professoras sobre o trabalho com casos de ensino, os movimentos reflexivos realizados pelas mesmas, constatando se de fato eles constituíram potencial para o desenvolvimento profissional da docência. Dividimos esses momentos, para fins didáticos, em:

- primeiro: o olhar observador do cenário;
- segundo: o desvelar das bases teóricas e o posicionar diante do espelho;
- terceiro: a equilibração.

Nessa direção, podemos dizer que esses movimentos reflexivos revelaram **o olhar observador do cenário**, entendido aqui como o primeiro contato, impressão e/ou indagação das professoras diante de diferentes contextos educacionais, expresso nos episódios escolares. Diante do primeiro caso apresentado, “Meu Batismo de Fogo”, Edi começou a tecer suas idéias do que seriam casos de ensino: *“[...] eu fiquei um pouco assim, parece que receosa, puxa vida, mas falar do meu passado e coisa assim que foi tão antigo e acho que foi assim muito conturbado, a minha época de infância [...]”* (Entrevistas – Edi, 2007, p. 4). Laura

também expressou sua percepção do que seria trabalhar com casos de ensino “[...] *eu pensava que era uma coisinha mais simples e afinal de contas o que eu pude perceber que nós, professores, nosso trabalho não é escrito, muitas vezes passa só na oralidade [...]*” (Entrevistas – Laura, 2007, p. 1).

Após esses primeiros contatos com os casos de ensino, começamos a perceber um segundo movimento, o **desvelar das bases teóricas**, relativos ao processo de ensino e aprendizagem como, também, o momento de o professor se **posicionar diante do espelho**, à medida que começa a explicitar suas bases teóricas e/ou teorias pessoais sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Vemos isso no trecho abaixo, onde a professora Laura expõe algumas reflexões provocadas pelo caso de ensino “Meu Batismo de Fogo”, reconhecendo-se em alguns momentos na prática da professora Weisz, autora desse caso, ou seja, vendo-se refletida na imagem dela.

[...] a gente tem a nossa história de trabalho, história de sala de aula e muitas coisas calharam de encontro com aquilo que também na realidade está acontecendo, né, e até tive como uma sugestão a forma que ela fez, que ela trabalhou, algumas eu já estava trabalhando [...] alguns momentos sim [reconhece-se na prática da professora Telma Weisz], essa questão da classe heterogênea, dessa dificuldade, da forma de trabalhar em grupo, a importância de trabalhar em grupo, essa seleção que ela fez, avaliação de cada aluno, né, pra estar tendo caminhos, buscar alternativas para o ensino-aprendizagem (Entrevistas – Laura, 2007, p. 2).

E acrescenta: “[...] *olhando pra experiência dela [Telma Weisz], pra sala dela e olhando pra minha, que na verdade está mais ou menos igual*” (Entrevistas – Laura, 2007, p. 12).

A professora Edi, também, busca suas bases teóricas nas imagens das práticas de outros professores:

*[...] aquilo serviu até pra eu refletir sobre o meu trabalho, aí eu fui ver, puxa **como é que tal professor agia? Que metodologia que aquela professora aplicava? Será que estou agindo assim? Como que eu posso, né?** [grifo meu] [...] *Acredito que não tinha assim muita teoria naquela época* (Entrevistas – Edi, 2007, p. 4).*

Nessa busca pela visualização da sua imagem, percebemos indícios de movimentos reflexivos, quando a professora Edi busca contrapor e superar algumas situações passadas e consideradas inadequadas para a situação atual: “[...] *já dá pra ver aquelas coisas ruins que a gente viveu, que a gente considerou errado, que a professora agiu errado, aí a gente já vai*

dar jeito, eu já tentei e pra melhorar [...]” (Entrevistas - Edi, 2007, p. 4). Ela expõe com detalhes, no trecho abaixo, como lida com o tradicional e o novo na sua prática.

[...] parece que o professor não obedecia muito os horários, ele começava uma [aula] e também era bem mais interdisciplinar naquela época, não ficava preocupado em cortar, passar, pra mudar de disciplina, o professor estava gostando de um tema, o aluno estava envolvido num tema e de repente ia até uma aula toda, um período todo, não trocava português por matemática e agora é assim mais sistematizado [...] É, tem os dois pontos, num ponto é bom por que às vezes corre o risco de aprofundar mais numa coisa, apesar de que era mais interdisciplinar, só que às vezes o professor fica preocupado com as mudanças e corta muita coisa querendo, tendo que obedecer horários, às vezes, um tema que dá pra trabalhar a semana inteira, ele corta, ele trabalha hoje muito bem, amanhã ele já não segue porque amanhã é aula tal e tem que obedecer aqueles horários e eu particularmente não cumpro muito isso, as vezes eu mudo, trabalho mais uma semana mais uma disciplina, outra semana outra disciplina [...] (Entrevistas – Edi, 2007, p. 9).

Ao desvelarem suas bases teóricas, as professoras Laura e Edi expõem alguns saberes/conhecimentos mobilizados para responder às indagações reflexivas que acompanhavam os casos de ensino. Para isso propomos, quando dialogamos sobre cada caso de ensino, a seguinte questão: que conhecimentos/saberes utilizam para responder às indagações reflexivas desse caso de ensino?

Os conhecimentos/saberes mobilizados pelas professoras foram na sua maioria os saberes da própria prática.

A professora Laura assim revela no Caso de Ensino “Meu Batismo de Fogo”: “*A minha própria prática e também os conhecimentos da forma como a gente trabalha o conteúdo mesmo*” (Entrevistas – Laura, 2007, p. 34).

Resgatando as respostas das professoras às indagações reflexivas sobre os seus conhecimentos/saberes, constatamos que a professora Edi não revela uma única fonte sobre eles, mesmo os expondo em três momentos diferentes. Sobre o Caso de Ensino “Trabalhando com a Diversidade na Alfabetização”, ela diz: “*Saberes da vivência mesmo, esses saberes a gente traz também da nossa formação, do nosso estudo, é muito importante a formação que a gente teve desse trabalho [caso de ensino] [...]*” (Entrevistas – Edi, 2007, p. 26). Com o Caso de Ensino “Correção Coletiva do Texto de um Aluno”, Edi relata outras várias fontes de conhecimentos/aprendizagens:

Eu também assim, com a experiência, a minha própria experiência, com colegas no próprio dia a dia e também a teoria, as teorias, principalmente Paulo Freire que fala muito desse entrosamento com aluno, de deixar o aluno falar, o aluno refletir, expor, da uma situação, uma determinada

situação e questionar, investigar, então é a teoria e a prática (Entrevistas - Edi, 2007, p. 34).

Edi também cita os conhecimentos/saberes necessários para escrever o próprio caso de ensino: *“O saber da escrita e o saber pra estar refletindo aquilo e melhorando a prática na sala, porque, às vezes, é uma coisa que está lá adormecido, deu pra reativar”* (Entrevistas – Edi, 2007, p. 42).

Como vemos, as respostas confirmam a utilização, também, dos saberes práticos ou experienciais na reflexão dos casos de ensino. Comungamos com os estudos de Tardif (2002, p. 61) quando diz que, para “os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar”. Contudo, refletindo sobre o que diz o autor e os nossos estudos, percebemos que o professor não possui uma única concepção de sua prática, já que a mesma é construída por muitos elementos como: história pessoal, formação profissional, realidade cotidiana em que atua, necessidades e limitações, etc. Para Mizukami (*et al.*, 2002, p. 50),

os professores, muitas vezes, operam na base de muitas teorias da prática e, quer estejam ou não conscientes de tais teorias, aprendem a tomar decisões instrucionais, a conduzir aulas, a escolher, usar e avaliar estratégias de ensino, a impor ritmo de aprendizagem, a manter a disciplina etc., por meio de suas experiências diretas em situações escolares, mesmo antes de sua preparação formal. Portanto, o comportamento do professor é pessoal e particular para determinadas situações. Sob essa perspectiva, pode-se dizer que as teorias práticas de ensino constituem o conhecimento profissional.

Assim, os conhecimentos da prática, de “propriedade dos professores”, antes relegado em relação aos demais conhecimentos, estão sendo incorporados às pesquisas sobre a formação docente, ganhando espaço também por meio dos casos de ensino, que descortinam o palco de atuação do professor, ou seja, o cotidiano da sala de aula.

Mas, apesar de evidenciarem a prática como fonte de aprendizagem, as questões teóricas também são abordadas. Temos como exemplo disso a professora Edi, quando cita Paulo Freire. Laura também revela o desejo de uma aproximação entre os saberes teóricos e práticos: *“[...] a minha vontade é que a educação continue melhorando, que aquelas coisas tão lindas que estão na teoria possam aumentar a porcentagem de contribuição também na sala de aula”* (Entrevistas – Laura, 2007, p. 32).

Fischer (2002) busca inspiração em Foucault ao falar dessa relação entre a teoria e a prática. Para a autora (p. 42-43),

Foucault é daqueles pensadores que jamais separa teoria e prática [...] para ele, não se trata de partir de uma grande teoria e aplicá-la à prática, como se esta não passasse de uma consequência daquela: tampouco se trata de, ao contrário, usar uma prática como inspiradora de uma determinada teoria, como lugar de nascimento de um futuro construto teórico.

Diante de todos esses momentos, Laura descreve sua imagem, após ter se posicionado diante do espelho. Seu depoimento nos fez entender algumas de suas práticas relatadas: “[...] *então eu sou uma professora tipo assim mesclada, uma profissional em sintonia com o novo, com a modernidade, mas ainda tem muito que avançar, porque é longa a estrada [...]*” (Entrevistas – Laura, 2007, p. 32).

Para fins didáticos, selecionamos como último movimento de reflexão das professoras **a equilíbrio**. A equilíbrio, nessa trajetória, é composta de vários movimentos reflexivos, nos quais o professor tem a possibilidade de (re)significar ou não sua atuação, o que evidencia a aprendizagem e o desenvolvimento da docência.

A professora Edi registra em sua fala que, a partir dos casos de ensino, ela melhorou a capacidade de reflexão, pois eles a conduziram a um movimento de mudança da prática pedagógica:

“Claro que sim, pra mim deu pra retomar, dá pra retomar alguma coisa que há tempo eu não trabalhava, então eu retomei. Tudo pra mim, nesse trabalho foi reflexão sobre a minha prática, tudo serviu pra reflexão” (Entrevistas – Edi, 2007, p. 42).

Finalizamos com as falas dessa professora, que faz algumas considerações da significância do trabalho com casos de ensino, confirmando a importância desse instrumento/metodologia como potencial reflexivo da prática docente:

Nossa, Isa, foi um outro curso pra mim, ajudou muito, igual eu citei que lá na nossa formação, a gente tem poucas oportunidades, é muito pouco, então a gente tem pouca experiência. Eu lembro assim poucas aulas demonstrativas, o professor chegava lá lendo, contando uma história e a gente ficava vendo aquelas teorias, mas não desse tipo, então nossa valeu, não digo pelos quatro anos lá, mas mais de 50%, foi outra formação que eu tive, foi outra visão, até um dia escrevi que seria bom que tivesse mais aulas demonstrativas e lembro que eu assisti um filme, só que isso já foi na pós-graduação, da professora ministrando aula lá, mas nem era um caso assim desses, ajudou demais, pra mim foi uma riqueza (Entrevistas – Edi, 2007, p. 47).

Ela ainda reforça.

Pra nós foi um presente [o trabalho com casos de ensino], o que eu recebi foi muito mais do que eu pude contribuir, um presente mesmo enorme,

porque a gente sente assim, igual eu que sou interina¹⁶, trabalho numa escola, trabalho noutra, a gente convive e vê que, às vezes, existe, não sei se é egoísmo, talvez não seja egoísmo, mas, às vezes, um professor trabalha e ele não quer dividir com o outro, não sei se por medo do outro não aprovar ou o que é, às vezes, a gente fica querendo saber o que fulano trabalhou, o que deu certo, o que o colega trabalhou... quando eu entrei pra trabalhar, uma professora já me falou sobre isso, e ela falou a gente sempre tem que estar compartilhando, mostrando e às vezes no dia a dia a gente nem sempre encontra belas experiências como esse estudo de caso. Isso está sendo importante agora pra gente fazer e mostrar, porque, quando eu estudava, tempos atrás, as pessoas trabalhavam mais fechado, não apresentavam [...] Eu trabalhei uma vez foi com uma segunda fase também, profissões, era mês de maio, aí eu fiz o carteiro, então eles produziam e levavam cartinhas pro coleguinha na outra sala, levavam recadinhos que fizeram na escola [...] aí um professor veio me falar e eu estava começando: - Mas Edi, abriu o caminho, vou trabalhar assim também! Foi belo, precisa de ver, então se a gente puder mostrar, com humildade é bom (Entrevistas - Edi, 2007, p. 47-48).

Ao reproduzir e traduzir esses relatos, que revelam o envolvimento, a receptividade, o pensamento, os conhecimentos... ou seja, os movimentos de reflexão das professoras, é possível afirmar que os casos de ensino, além do teor investigativo, possibilitou a elas significativas aprendizagens e desenvolvimento da docência, num movimento denominado por Schön de “reflexão sobre-a-ação”, na medida em que o movimento de reflexão acontece *a posteriori* e, dessa forma, acreditamos que os mesmos podem orientar atividades de formação que venham ao encontro das necessidades e exigências dos professores.

¹⁶ Professor não concursado.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação do professor será sempre uma auto-interrogação porque as possibilidades nunca se esgotam. O professor nunca estará acabado, nunca dominará plenamente seu percurso. E por isso a formação nos coloca em confronto com os nós mesmos, com o possível humano existente em nós. Espera-se que o professor, ao **olhar-se no espelho** [grifo meu], depare com a alteridade mais radical (VALADARES, 2002, p. 199).

O momento da conclusão é considerado por muitos como aquele espaço em que o pesquisador retoma o objetivo bem como a questão da pesquisa no sentido de buscar se elas estão claramente respondidas no trabalho. É, portanto, o momento em que o investigador se coloca no trabalho com suas constatações, suas avaliações, seu crescimento e construções significativas, tendo em vista toda uma trajetória de pesquisa, de interações, de consultas, de investigações e de estudos.

Para isso, jogamos luzes aos conhecimentos, às experiências e aos saberes práticos, expostos nas histórias das professoras, antes, escondidos atrás das cortinas. Fizemos uma analogia dos casos de ensino com a dramaturgia, inspirada em Shulman.

Dessa forma, na presente pesquisa, os casos de ensino consistiram numa peça (elemento central) em seus atos, sendo cada ato escrito por um caso de ensino, em que os atores-professores foram vivendo intensamente e interpretando cada papel, mobilizando processos reflexivos. O palco é a sala de aula, e o cenário é o cotidiano e as complexidades da prática docente deles.

Nessa perspectiva, do desenvolvimento profissional da docência com a estratégia/metodologia de casos de ensino, é possível descartar o modelo da racionalidade técnica, que se apóia na idéia de acúmulo de conhecimentos ditos teóricos para aplicação na prática futura e que caminha na contramão da complexidade que envolve o fenômeno educativo. Dessa forma, a experiência com casos de ensino levou-nos à reflexão simultânea das questões teóricas e práticas da docência, instigando-nos ao desvencilhamento dos modelos prontos, contrariando o modelo da racionalidade técnica que, ao valorizar apenas essa dimensão, não garante um ensino eficiente.

Dáí a necessidade de o professor reflexivo manter uma relação de envolvimento entre a teoria e a prática, e os cursos de formação propiciarem a proximidade desse relacionamento.

Contudo, devemos ter claro que a aprendizagem é um processo infinito, como declara Mizukami (2002, p. 167): “o conhecimento sobre a prática, assim como o conhecimento teórico, não está pronto e acabado”. Para concluir, valemo-nos da declaração de Nóvoa (1992, p. 25):

a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Dessa maneira, o caso de ensino apresentou-se como um potencial reflexivo que ajudou as professoras a tomarem consciência das suas práticas e das teorias que as embasam e, dessa forma, refletirem sobre elas, minimizando a distância e/ou a ruptura entre a reflexão e a ação. Pensando numa formação condizente com a epistemologia da prática, que tenha como base a reflexão da própria ação, comungamos com a idéia de que os currículos dos cursos de formação devam incluir esse componente prático.

Contudo, percebemos que os sujeitos da pesquisa, em alguns momentos da investigação, trocam de papéis, ou seja; do papel de espectador, quando analisam os casos de ensino de outros professores, para o papel de atores e/ou personagem, quando se colocam na posição de narrador, produzindo seus casos de ensino, num movimento retrospectivo de reflexão sobre sua ação. Nesse movimento, há um desvelar da prática como se o professor estivesse vendo sua própria prática no espelho. Assim, ora os professores liam outras imagens, ora as estampavam; ora eram atores; ora, espectadores.

Nesse contexto, podemos dizer que, ao iluminarmos o fazer - pedagógico das professoras, os casos de ensino se constituíram em potenciais reflexivos para desenvolvimento profissional desses atores, ou seja, dos professores sujeitos dessa pesquisa.

Vemos, também, que as características e estrutura narrativa dos casos de ensino foram de grande importância para o estabelecimento de vínculo das professoras com os mesmos, ao aproximarem os sujeitos da investigação das situações escolares, ao contrário dos textos científicos que, muitas vezes, não atribuem sentido às ações docentes e se apresentam distantes do universo do professor. Edi, nas entrevistas, comenta que tinha a sensação de estar trocando idéia, dialogando com os autores dos casos de ensino, num movimento dialógico reflexivo. Segundo ela, “[...] é como se tivesse assim conversando, trocando experiências com uma colega de trabalho” (Entrevistas – Edi, 2006, p. 2).

Essa aproximação dos sujeitos com as situações escolares faz pensarmos sobre dois mundos diferentes. Schön (2000, p. 89) faz referência ao mundo virtual e real, evidenciando que o “mundo virtual é qualquer cenário que representa um mundo real – um mundo da prática – e que nos permite fazer experiência, cometer erros, tomar consciência do nosso erro, e tentar de novo, de outra maneira”. Nesse sentido, acreditamos que os casos possibilitam essa importante mediação, ao permitir que os professores reflitam a prática a partir de cenários e por entre eles. Essa mediação proporciona aos professores – gestores da sala da sua sala de aula, avaliar, sem intervenção dos órgãos oficiais, suas próprias práticas frente às dificuldades da profissão que, segundo Laura e Edi, ocorrem em toda trajetória profissional.

Apesar de estarmos conscientes de que as investigações sobre o trabalho com casos de ensino na educação mereçam ainda muitas outras reflexões, resgatamos, a título de conclusão, algumas considerações feitas com base nas análises anteriores.

Começamos destacando que os casos foram estimuladores da reflexão sobre a trajetória profissional, formação inicial e contínua dos sujeitos, entendendo que a aprendizagem docente se articula durante todos esses momentos, dimensões, processos formativos etc., por meio do desenvolvimento profissional.

Em decorrência disso, a reflexão do universo da prática, estimulada pelos casos de ensino, resultou na tomada de consciência de algumas práticas fossilizadas, da repetição de algumas ações, ou seja, da existência de cenários que se reproduzem em situações semelhantes. Daí a relevância de entendermos que a construção da docência é fruto também de um processo de socialização que tem início ao nascermos e que, de certa maneira, determina as nossas aprendizagens.

Para Tardif (2002), os conhecimentos do professor sobre o ensino e sobre o papel que desempenha provêm de sua história de vida, principalmente de sua socialização como aluno. Ou seja, as concepções de como seus professores o ensinaram refletem suas experiências na docência. Essa socialização, para o autor, faz muitos alunos, futuros professores, passarem da formação inicial para o magistério sem modificar substancialmente suas crenças anteriores com relação ao ensino. Os conhecimentos práticos do professor, portanto não provêm unicamente das aprendizagens experimentadas e vivenciadas em sala de aula.

Dessa forma, segundo Tardif (2002, p. 79), “o tempo de aprendizagem do trabalho não se limita à duração da vida profissional, mas inclui também a existência pessoal dos professores, os quais, de certo modo, aprenderam seu ofício antes de iniciá-lo”. Assim, segundo o autor (p. 68), vemos que “o desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes de aquisição, quanto aos seus momentos e fases de construção”.

Destacamos também que os casos de ensino foram possibilitadores de processos reflexivos sobre os conhecimentos (pedagógicos e específicos) da docência. Entendemos como as professoras refletem sobre esses conhecimentos da docência quando elas teorizam suas práticas, analisando, no contexto da prática, o contexto teórico; pois, ao revelarem suas ações na sala de aula, elas nos informaram as diferentes fontes que dão sustentação a esses conhecimentos.

Isso foi possível a partir do momento em que as professoras estabeleceram relações entre os episódios escolares e os seus conhecimentos teóricos e/ou práticos. Esse exercício reflexivo evidenciou também a existência de teorias que podem ser, segundo Griffin e Tann (1992, *apud* MARCELO GARCIA, 1999, p. 158), implícitas, pessoais ou práticas. Dessa maneira, os relatos das teorias sobre ensino refletem o que os professores pensam e o que fazem quando ensinam, bem como revelam algumas aprendizagens equivocadas e contradições. Algo não percebido entre as críticas teorizadas ao modelo tradicional, vivenciado como alunas e pelos exemplos práticos relatado no trabalho que, muitas vezes, não ultrapassa esse modelo pedagógico (tradicional) e, dessa forma, necessita ser repensado, e assim, reconstruído.

Em relação à constituição desses conhecimentos da docência, percebemos que as questões teóricas foram menos abordadas que as questões práticas, pois, para os sujeitos da pesquisa, o conhecimento é muito mais produto da experiência prática, e a teoria serve de mediação entre os conhecimentos anteriores e os novos. Ghedin (2002, p. 135) salienta a dimensão dos conhecimentos advindos da prática, esclarecendo que “os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são formadores de todos os demais. É na prática refletida (ação e reflexão) que este conhecimento se produz, na inseparabilidade entre teoria e prática”. Para Pimenta (2000, p. 20-21),

os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre a prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. É aí que ganham importância na formação de professores os processos de reflexão sobre a própria prática e do desenvolvimento das habilidades de pesquisa da prática.

Contudo, a malha de conhecimentos subjacente à prática das professoras é representada por diversas fontes de aprendizagem, à medida que carrega algumas marcas do seu passado, das suas experiências formativas e profissionais etc. Podemos dizer que essas fontes formam um conjunto de referenciais as quais, muitas vezes, completam-se e outras, confrontam-se.

Assim, quando as professoras refletem sobre o que ensinam, como ensinam e para quem ensinam, elas expõem suas bases de conhecimento que envolvem, segundo Shulman, o conhecimento específico, o conhecimento pedagógico geral e o conhecimento pedagógico do conteúdo. Nessa exposição, elas revelaram suas bases de conhecimento e/ou elementos que contribuíram para a construção da profissionalidade docente: aspectos relacionais, questões motivacionais do ensino, aspectos comportamentais dos alunos, planejamento, flexibilização diante das diferentes situações, discussões coletivas com os colegas de profissão, conhecimento de diferentes metodologias, avaliação, realidade da comunidade escolar, atualização dos conhecimentos, conhecimento do conteúdo, consciência de que não há receitas/caminhos prontos, criatividade, organização de atividades desafiadoras e diversificadas, enfrentamentos das situações “problemáticas” etc. Isso tudo evidencia a complexidade que caracteriza os processos de aprendizagem e desenvolvimento da docência.

Não podemos deixar de mencionar que as professoras, na produção do caso de ensino, também expõem, embora genericamente, além dos conhecimentos da Língua Portuguesa, outros conhecimentos de conteúdos específicos como os conhecimentos matemáticos, musicais etc.

Verificamos também que os casos de ensino como exercício da “escrita-reflexiva” sobre as experiências da docência propiciaram às professoras incorporarem aprendizagens na passagem de leitoras para escritoras dos seus próprios casos de ensino.

Concebendo a postura reflexiva, como manifestação ante a resolução de situações não previstas, e a escrita, como estimuladora do processo de aprendizagem, a pesquisadora instigou os sujeitos da pesquisa a revelar por escrito suas posições implícitas a respeito das suas concepções de homem, de mundo, do ensinar do aprender etc. com indagações reflexivas.

Em decorrência disso, muitos movimentos reflexivos foram perceptíveis quando formalizaram, pela escrita, dados do real e quando socializaram suas idéias nas entrevistas sobre os aspectos da docência levantados com os casos de ensino e sobre as aprendizagens possibilitadas pelo exercício de “escrita-reflexiva”, que, por seu caráter dialógico, caracterizou-se como “interlocuções reflexivas”¹⁷.

Dos movimentos reflexivos perceptíveis na escrita das professoras podemos destacar alguns. A professora Edi demonstrou, em seus relatos escritos, pela riqueza de detalhes e pela

¹⁷ Lembramos que as constatações extraídas dessas falas, que mostram os resultados dos casos de ensino como disparadores de processos reflexivos, já foram expostas no último capítulo.

releitura do texto, que pensou duas vezes as indagações reflexivas. E, talvez, por ser mais nova na docência, não relutou em assumir suas dificuldades, o que também proporcionou maior envolvimento com os casos. Podemos dizer que ela esteve aberta diante da oportunidade de confronto e desestruturação de algumas certezas que podem ser (re)significadas no decorrer da profissão.

Já a professora Laura apresentou-se bastante sucinta e cautelosa, demonstrando certo receio em revelar suas histórias, talvez para se resguardar de “julgamentos”. Em alguns momentos, Laura diz que tem dificuldades no dia-a-dia da docência, em outros não, assim faz também em relação à construção de novos saberes, criando algumas barreiras para entendermos seus pensamentos, concepções sobre a docência etc. Diante das aprendizagens manifestadas, Laura e Edi, embora uma mais outra menos, revelam também uma dificuldade em relação à linguagem escrita, fruto da formação e do não-exercício dessa forma de linguagem. Contudo, essas dificuldades não nos impossibilitaram de perceber e entender as reflexões e/ou ações das professoras quando raciocinam, planejam, avaliam etc.

Acreditamos, pelas respostas das professoras, nos processos reflexivos, com os casos de ensino, que essa experiência de ensino e aprendizagem não atingiu as duas igualmente, mas podemos afirmar que ambas se beneficiaram. Contudo, apesar de as duas terem mencionado em seus relatos que (re)significaram suas formas de pensar o ensino e a aprendizagem, não podemos constatar o impacto dessas aprendizagens na prática, ou seja, se as aprendizagens foram incorporadas à prática cotidiana. Para isso, seria necessário o retorno ao início, que foi o primeiro contato com as professoras, pela observação participante.

Isso nos leva a pensar que o conceito de reflexão na formação dos professores deve ser um compromisso dos formadores a possibilitar condições para a reflexão, na perspectiva do desenvolvimento profissional, já que favorece aprendizagem do professor.

Para Ghedin (2002, p. 147),

ninguém deve ser obrigado a ser reflexivo, embora todos devam ser estimulados a sê-lo. Nós estamos propondo que tal processo tenha início pelo ensino em todos os níveis. Mas tal fato há de iniciar-se, primeiramente, pelo próprio professor. Se não há um professor com postura reflexiva, como podemos esperar alunos reflexivos? A introdução de metodologias de formação reflexiva no nível dos alunos e dos professores tem de ser progressiva e atender à maturidade dos sujeitos envolvidos. É um processo que requer paciência, pois os resultados não são visíveis a curto prazo.

Pensando na formação docente que abranja essa perspectiva, citamos Pérez Gómez (1992, p. 106) que nos informa:

ter em consideração as características do pensamento prático do professor obriga-nos a repensar, não só a natureza do conhecimento acadêmico mobilizado na escola e dos princípios e métodos de investigação na e sobre a ação, mas também o papel do professor como profissional e os princípios, conteúdos e métodos de formação.

Acreditando na formação reflexiva, Nóvoa (1993 *apud* LALANDA e ABRANTES 2000, p. 58), afirma que “a alteração das práticas educativas, que conduza à melhoria da qualidade do ensino, passa, significativamente, pela formação reflexiva dos professores. Estes como práticos reflexivos, assumir-se-ão como actores dinâmicos do processo educativo [...]”.

Sobre a dimensão que envolve o processo reflexivo, Ghedin (2002, p. 149) nos adverte:

O ponto de chegada da reflexão não é ela própria, nem mesmo o ensino, mas a construção política de uma sociedade democrática, porém não de qualquer democracia, pois muitas são formas de ditadura disfarçada. Por isso, a sociedade que negligencia a reflexão, além de condenar a todos ao não-ser da irreflexão, condena-se a um destino imposto pelos instintos e não a uma autodeterminação, nascida na potencialidade dos níveis diferentes de pensar, refletir, criticar e criar enquanto pensamento que age e reflete sobre o sentido e o significado social de tal ação-reflexão.

Assim, acreditamos que a formação dos professores deve propiciar uma postura reflexiva e crítica em relação à realidade, mantendo sempre a chama da “*inquietação indagadora*” (FREIRE, 1999, p. 35). Para esse poeta-educador, fazem parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa, segundo Freire (1999, p. 32), é que o professor se perceba e se assuma como pesquisador, pois “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”.

Contudo, é necessário discutirmos as diversas abordagens da reflexão, determinando quais conduzem a aprendizagem e ao desenvolvimento profissional. Para nós, diante do que expressam as teorias sobre a formação do professor reflexivo, foi perceptível a contribuição dos casos de ensino para a aprendizagem das professoras, inicialmente, pelo contato com casos escritos por outros professores e, posteriormente, pelos conhecimentos das professoras projetados na construção dos seus próprios casos, confirmando algumas informações que vínhamos percebendo no decorrer do trabalho.

Neste contexto, vemos que os casos de ensino constituem-se para os professores uma estratégia para manter-se equilibrado frente à docência, por possibilitar que pensassem reflexivamente.

Pelas nossas análises e na opinião das professoras, os casos de ensino constituíram-se em potenciais reflexivos e devem ser utilizados, como processo reflexivo, na formação inicial como em outros momentos formativos; já a aprendizagem profissional deve se dar num *continuum*. Sobre os casos de ensino e as contribuições para o desenvolvimento profissional, as professoras não só se referenciam a eles, como também manifestam desejo de continuarem a estudar depois da experiência com os casos e da intervenção/colaboração do pesquisador em suas práticas.

Eu acho que ia ajudar bastante, ajudar muito na aprendizagem do professor isso aí [casos de ensino], mesmo porque esses estudos de caso a gente aprende muito pouco quando está lá na universidade, eu aprendi assim naquela metodologia da língua portuguesa, aqueles professores que entravam com literatura, aí elas contavam, eu tive a Silvia, ela vinha com uma história, tipo um estudo de caso mesmo, dando exemplos, como a professora trabalhava, de como o aluno reagiu, então o ensinamento que a gente teve foi isso e também nesse curso de aprendizagem no CEFAPRO. Então introduzir assim isso aí [casos de ensino] lá pra reflexão seria muito bom (Entrevistas – Edi, 2007, p. 46).

Eu acho que se vocês [pesquisadoras] tivessem tempo de estar mostrando um referencial pra gente estar lendo, pra estar refletindo, tenho certeza que sairia melhor o trabalho, sabe se você indicar, lê esse autor assim, livro tal, não é que você não leu, que não sabe, é que você iria relembrar (Entrevistas – Laura, 2007, p. 42).

Diante dessas apreciações, vemos que, para as professoras, os casos permitiram uma reflexão “distanciada” do exercício da docência quando revelam o movimento de reflexão-sobre-a-ação, descrito por Schön (1992, 2000), à medida que exigiram das professoras julgamentos, posicionamentos etc. Em relação ao dia-a-dia da sala de aula, os casos de ensino provocaram-nas a sair da zona de conforto, da acomodação, quando impulsionadas à construção de novas descobertas.

Esse movimento reflexivo levou as professoras a pensarem sobre seus modos de ensinar e aprender, envolvendo questões relativas ao ensino, aos conhecimentos sobre alfabetização, aos alunos, ao ser/estar professora etc., ou seja, revelou algumas habilidades e algumas fragilidades em suas práticas, como também a busca pela superação, pois ser reflexivo envolve mudanças, no nosso caso, mudanças nas práticas pedagógicas.

Assim, afirmamos que os casos de ensino podem ser usados em qualquer momento da formação, como uma proposta de desenvolvimento profissional e que a aprendizagem adquirida na prática deve ser um elemento formativo considerado nos programas de formação, no nosso caso, nos cursos voltados à docência. Daqui deriva, segundo Marcelo Garcia (1992),

a necessidade de formar professores que venham a refletir sobre a sua própria prática, na expectativa de que a reflexão será um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação.

Considerando o contexto de atuação do professor que envolve muitas complexidades e restringe muitas oportunidades de reflexão, acreditamos que o trabalho com casos de ensino dão “voz” aos professores. Pensamos ainda, para investigação futura, que podemos usar essas vozes como objeto de reflexão coletiva, em qualquer espaço de formação, evidenciando o frutífero *locus* de discussão coletiva no interior da própria escola, como forma de aproximar as especificidades daquele cenário dos seus atores/personagens, articulando o desenvolvimento profissional da escola em consonância com seus projetos, metas, missões... ao comunicar experiências, conflitos, teorias etc.

Quanto à participação dessas interlocutoras, podemos dizer que elas foram além da condição de sujeitos da pesquisa. Foram minhas colaboradoras pela modalidade de participação. Elas se sentiram valorizadas e reconhecidas pelo que sabem e fazem.

Assim, conseguimos avaliar que a pesquisa aponta para os casos de ensino como uma metodologia formativa e investigativa importante para a aprendizagem e desenvolvimento da docência ao possibilitar a reflexão da prática e a auto-reflexão. Para Nono (2002, p. 143), “os casos de ensino, ao retratarem a prática pedagógica, aparecem como importantes ferramentas para a reflexão sobre a prática”.

Para referenciar o que afirmamos, colocamos as falas das professoras como fechamento da conclusão seguida de algumas indagações da pesquisadora.

*Foi mesma coisa da gente estar assim trocando experiências com uma colega de trabalho que sempre está enriquecendo, uma trabalha e fala como que trabalhou, apresenta pra gente, mostra e a gente vai... pra mim foi uma troca de experiência [...] É, um **diálogo** exatamente (Entrevistas – Edi, 2007, p. 41).*

Excelente, excelente por que a experiência [com casos de ensino] ajuda, a experiência enriquece, no caso da professora que fez o relato dela [Caso de ensino: Meu Batismo de Fogo], ela mostrou as angústias, mostrou depois o que foi feito, mas depois no final ela mostrou resultado, isso é interessante, diante de tantos alunos, parece-me que quatro não conseguiram, mas o resto foram todos aprovados sabendo ler muito bem, então mostrou as dificuldades, a forma como ela trabalhou e mostrou o resultado, isso é interessante porque sugere pra pessoa que está estudando, está em formação (Entrevistas – Laura, 2007, p. 46).

Da investigação realizada sobre os casos de ensino com as professoras da escola pública, ficaram pairando algumas novas questões de pesquisa até então instigadoras:

- no trabalho de pesquisa com casos de ensino, quem reflete? Somente os sujeitos ou a pesquisadora também é provocada a refletir?

- quem tem possibilidade de escrever um caso de ensino ao final da pesquisa: somente os sujeitos, como intencionalidade da pesquisa ou também o pesquisador pela motivação que o tema lhe causa?

Tais respostas poderão ser encontradas a seguir.

POSFÁCIO

MEU CASO DE ENSINO

Isa Mara Colombo Scarlati Domingues

Por Entre Espelhos

Receita de se olhar no espelho

se olhe de frente
de lado
de costas
de cabeça para baixo
pinte o espelho
de azul dourado vermelho
faça caretas ria sorria
feche os olhos abra os olhos
e se veja sempre surpresa
Quem é você?
(MURRAY, 1999, p. 12)

Refletindo a grande significância que o trabalho com casos de ensino teve para as pessoas envolvidas nessa pesquisa, e, diante de um turbilhão de aprendizagens, sensações, conflitos... que foi para mim trabalhar com casos de ensino, como aluna da UFSCar e como investigadora da UFMT, pensei: por que não usar essas narrativas para expressar essa experiência de aprendizagem?

Como pesquisadora (mestranda) sobre a importância de casos de ensino para a docência e aluna da UFSCar sobre essa metodologia de aprendizagem e desenvolvimento profissional, não resisti em transformar a minha trajetória formativa e investigativa em objeto de reflexão para outros professores e pesquisadores. Assim, na confluência entre as aprendizagens das professoras, sujeitos da investigação, e as minhas aprendizagens, retomei alguns depoimentos entregues a UFSCar para a seleção do curso, oferecido pelo Programa Casos de Ensino e Aprendizagem da Docência, para começar a escrever o meu caso de ensino

que denominei: “A Pesquisa com Casos de Ensino e a Reconstrução da Imagem da Investigadora: por entre espelhos...”. Ao retomar esses depoimentos, senti emoções parecidas com as que tive ao escrevê-los. Essas emoções a que me refiro foram extraídas de recordações que guardo na minha memória, aquelas impressas em nosso corpo e em nossa alma, mas que a gente no dia-a-dia acaba esquecendo...

Para isso, dividi o meu relato em quatro partes. Na primeira, “Ser aluna... minhas memórias, minhas referências”, retrato minhas vivências escolares como aluna, acreditando que dela trago muitas referências da professora que sou hoje. A segunda, “Minha trajetória docente... meu (re)encontro com a escola”, dedico-me a relatar minha carreira na docência. Na terceira, “A confirmação: ser professora... sim!”, exponho minhas buscas rumo à construção de novas aprendizagens, ou seja, meu desenvolvimento profissional. Por fim, na quarta parte, que denominei, “Enfim... a imagem da pesquisadora!”, faço reflexões sobre minha experiência formativa e investigativa como pesquisadora.

Essa divisão que fiz para narrar esse caso de ensino pode ser comparada com as fases do processo de aprendizagem da docência, descrito por Marcelo Garcia (1999): a formação inicial, que abrange desde as primeiras experiências escolares como aluna até a formação acadêmica; o período de iniciação; o desenvolvimento profissional.

Ser aluna... minhas memórias, minhas referências...¹⁸

As palavras me antecedem e ultrapassam, elas me tentam e me modificam e se não tomo cuidado será tarde demais: as coisas serão ditas sem eu as ter dito. Ou pelo menos não era apenas isso. Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias. E nem todas posso contar (LISPECTOR, 1999, p. 12).

Escrever minhas memórias de aluna não é algo simples, ao contrário, exige o pensar, o refletir profundo do que fui, sem deixar de lançar um olhar sobre o que sou e o que anseio.

Nasci num lar de educadores, universo, então, que sempre esteve presente no meu mundo, numa cidade do interior de São Paulo, Potirendaba, com aproximadamente quinze mil habitantes, cidade esta que ainda revisito pelo menos duas vezes ao ano e que, nela e nas pessoas queridas que lá encontro, busco muito das minhas referências de mãe, de esposa, de educadora... que sou.

¹⁸ O nome de alguns professores citados foram substituídos por nomes fictícios.

Retornar a essas raízes é relembrar, com muita, muita, muita... emoção, momentos bem vividos: aprendizagens, peraltices, castigos, medos, conquistas... o mundo que habita o universo infantil.

Comecei a ir à escola no, então, Jardim da Infância, com minha tia Carmela, junto com minhas primas Andréia, Ireisa e minha amiga Maisa. Esses foram bons tempos, tempos de alegria e felicidade. Até hoje, quando passo em frente desse local, recordo-me do enorme parque que lá havia. Creio que não era tão grande assim, mas, para mim, com meu olhar de infância, ele era majestoso.

Depois mudei para outra escola, muito maior, “Escola Estadual Maestro Antônio Amato”, nome do meu bisavô, coisa que por um bom tempo não soube dar valor, mas que hoje, nas visitas à minha terra natal, faço questão de ressaltar aos meus filhos: o valor das nossas raízes, da nossa história.

Nessa escola, além da sala do pré, que freqüentava, havia turmas de 1ª à 8ª séries. O prédio tinha um andar com grandes escadas. Nossa sala ficava no pátio, junto ao palco. Minha professora era, também, minha tia, Ceres, mãe da Ireisa. Nesse período, recordo que tinha muitos medos e chorava muito. Meu pai trabalhava nessa escola, como professor de Educação Física, embora não o visse muito.

Nesse resgate da minha trajetória escolar, percebo como reproduzimos muitas das coisas que vivenciamos. Posso dizer que uma delas é o cuidado que minha mãe tinha com a organização do material escolar, no começo do ano letivo: encapar cadernos, fazer “aberturas”, marcar os lápis etc. Quando faço isso com os meus filhos, sinto um prazer e uma realização muito grande e tenho consciência de que herdei de minha mãe.

Da 1ª à 8ª séries estudei na “Escola Estadual João Casella”, que ficava num prédio (um andar). No pátio, havia um grande pé de jatobá (lanchávamos em suas sombras...) e um de tamarindo. Lá, passei a maior parte da minha vida escolar... Lá, convivi com muitas pessoas que até hoje habitam minha alma... Nessa trajetória, de oito anos, tinha sempre como as mais fiéis companheiras: Andréia e Maisa. Que saudade... Lembro que tive muita dificuldade em me adaptar à 1ª série, com a professora Eli. Meu pai ficou comigo na sala durante uma semana. Minha letra era tão pequena que a professora pedia ajuda, à minha colega Patrícia, para ler. Creio que naquela época me achava pequena... e hoje percebo que minha professora, de certa forma, reforçou esse sentimento. Minha amiga e vizinha Alessandra (Lê) era sempre escolhida para “tomar” nossa leitura, às vezes, até sentia raiva dela (transferência). Nos ditados, de palavras, sempre olhava o da Patrícia, para ter certeza da ortografia correta, pois errar naquele contexto era pensar incorretamente. A cartilha utilizada nesse período era

“Caminho Suave”, que estabelecia uma ordem alfabética, utilizando-se de “textos” como “O boi baba”.

Depois fui para a 2ª série, no início, com minha tia Lucineide e, depois, em função de um afastamento, com outra professora. Sentimos muita falta da tia Lucineide e em protesto nos tornamos um pouco rebeldes com a nova professora... coitada! A 3ª série foi um terror... Minha professora era a Dona Ana, nossa vizinha. Não consegui estabelecer nenhum vínculo afetivo com ela e, como conseqüência, com a aprendizagem. Creio que nesse período dei algum trabalho para minha mãe, pois deixei de fazer as tarefas de casa, porque não desejava agradar a professora e sim agredi-la. Quase todas as vezes que vou a Potirendaba encontro, casualmente, com ela e percebo que ela não é uma pessoa feliz e, dessa forma, como poderia me fazer feliz?

Minha relação com essa professora me remete às marcas deixadas por algumas donas Jacis (professora citada por Laura, sujeito da minha investigação de mestrado, ao expor sobre suas primeiras experiências escolares). Abramovich (1997, p. 25), ao escrever sobre seu professor inesquecível, também expressa as marcas negativas deixadas pela professora Linda.

Quando comecei a dar aulas para crianças, busquei vários caminhos. Quis momentos divertidos, alegres, cheios de surpresas. Quis momentos organizados, concentrados, produtivos. Que se encantassem, que crescessem. Quis ter um relacionamento aberto, poroso, ser respeitada. Não sabia como, claro... Mas lá no fundinho intuía que não seria – jamais – pela via, atalhos e pontes de dona Linda. Com ela aprendi, claramente, o que não queria ser. Nem remotamente. Pra nenhum aluno. Nunca. Foi meu modelo, meu paradigma. Atenção!!! Cuidado!!! Olha o olho, o lápis vermelho, o berro de dona Linda. Quando escorregava sabia por quê. Até a pele reagia. A garganta diminuía a intensidade do grito, o olhar se abrandava, o sorriso vinha e se transformava em bondosa gargalhada. Funcionou. Fui cúmplice e não carrasca dos meus alunos.

Esses professores, com certeza, exerceram influência sobre nós e são nossas referências, mas referências de modelos de docência que não queremos para nós.

Não tenho lembranças de algumas coisas, como as do período da 4ª série, nem de momentos em que a leitura de obras literárias se fizeram presentes no cotidiano da sala de aula e nem de outros espaços de aprendizagem disponíveis. Contudo, recordo que sempre, junto com minha amigas, fui estimulada a participar de todas atividades da escola e até exercíamos uma certa liderança.

Posteriormente cursei, nesta mesma escola, da 5ª série até a 8ª série, sempre engajada tanto com as atividades escolares presentes no interior da sala de aula, quanto com aquelas extraclasse. Penso que não tenho, ou melhor, não me lembro de relatos significativos. Creio,

como diz Foucault (2004), que meu corpo já estava docilizado pela escola, pelo contexto de aprendizagem circundante. Era uma boa ouvinte, fazia as atividades solicitadas e respondia às avaliações propostas, na visão dos meus professores, com êxito. Minha rebeldia, comum nesse momento, fora canalizada para outras atividades de que participava na escola, como por exemplo, o grêmio estudantil, embora, hoje, não sei muito bem que grupo social, sociedade, representava. Dentre os professores dessa época me recordo de alguns. Um pelo autoritarismo: Orlando (que também era chamado pelo apelido); outra, pela incompetência mascarada pelo carisma: Amelinha; outra, pela liberdade de expressão e confiança: Marlene; outro, pela competência teórica e técnica: Brigo; outro, pela inexpressividade: a professora de Ciências de quem nem me lembro mais do nome e... uma, a professora de História, que pouco ficou com a gente, pela metodologia diferenciada, acreditem se quiserem, ela trabalhava disponibilizando as carteiras em círculo, entre outros diferenciais.

Bom, no final desse ciclo, quis mudar de escola. Fui estudar, pela primeira vez, em uma escola particular, em São José do Rio Preto. Lá passei por diversas dificuldades desde a aprendizagem referentes aos conteúdos, como em relação ao processo de socialização... quantas adaptações! Sobrevivi por um ano, amparada por minhas sempre companheiras, pois estávamos no mesmo barco, Maisa, Andréia, Ireisa... entre outras, que foram se juntando a nós durante esse percurso. Minhas referências em relação aos professores dessa etapa eram por suas competências teóricas e metodológicas, só! As turmas, após as avaliações eram divididas em A, B, C e D, de acordo com o resultado final. Fiz muitos sacrifícios para conseguir me manter na turma B... Hoje analiso quanto essa escola, além de ser excludente, reprodutora de um modelo social, só valorizava a mente, o cognitivo... que pena!

Há alguns anos, voltei com meus filhos à escola em que passei a maior tempo da minha vida escolar, “João Casella”. Tudo nela parecia menor... mas as recordações como são grandes!

Minha trajetória docente... meu (re)encontro com a escola

Ó menina vai ver nesse almanaque como é que isso tudo começa
 Diz quem é que marcava o tic-tac que a ampulheta do tempo disparou [...]
 Diz quem foi o inventor do analfabeto e ensinou o alfabeto ao professor, me diz
 Me responde por favor [...]
 Pra que tudo começou [...]
 (BUARQUE, 1970)

Em relação à minha trajetória profissional, ser educadora foi muito natural. Nasci num lar de educadores. Meu pai, professor de Educação Física, apaixonado pelas coisas simples da vida e pela leitura. Minha mãe, a dedicação, o bom senso... a “competência”. Neste contexto, trilhei meus passos.

Meu primeiro contato com o universo educacional, com um olhar de futura educadora, foi no até então magistério, numa escola particular dirigida por irmãs, “Colégio Santo André”. Essa experiência, já casada, que coincidiu com a experiência maravilhosa de ser mãe, me trouxe conhecimentos metodológicos e técnicos, e alguns conhecimentos teóricos que possibilitaram, de certa forma, minhas primeiras experiências como educadora na educação infantil.

Acredito que seja fácil perceber os motivos que, naquela época, me levaram a ser professora!

Mudamos para Rondonópolis – MT, em 1990, e ali tive minha primeira experiência profissional, trabalhando na Educação Infantil, em 1992. No mesmo ano, iniciei o curso de Pedagogia, na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Centro Universitário de Rondonópolis, com o desejo de aumentar meu referencial teórico.

No curso, tive a oportunidade de entrar em contato com as teorias de Karl Marx, Paulo Freire, Emília Ferreiro, Piaget, Lev Vygotsky, Magda Soares, José Carlos Libâneo, Demerval Saviani entre outros que, também, foram determinantes na minha construção como pessoa e educadora.

Durante a trajetória do curso, atuando na Educação Infantil, tive a oportunidade de vivenciar o universo universitário e conhecer diferentes pessoas (alunos, professores etc.). As relações entre a teoria e a minha prática foram, nesse contexto, ricas e permitiram algumas reflexões sobre minha práxis.

Nesse contexto, busquei, também, novas experiências na Educação Infantil e, também, no Ensino Fundamental (anos iniciais).

Na caminhada, venho realizando constantes movimentos, nos quais me deparo, além das teorias, com alunos e professores: Vilma, Jamile, Valéria, Cristiane, Neide, Ádria, Eliacir, Claudécia, Suely, Adriana, Márcia, Alzelena, Keyla, Sabrina, Suzie, Osmar, Rosana... (algumas dessas minhas sempre companheiras) que me ajudam a exercitar a sensibilidade, curiosidade, pesquisa, reflexão... conduzindo-me sempre à reconstrução da minha prática.

Todas essas vivências como educadora oportunizaram-me a experiência de atuar na coordenação pedagógica na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, e também a experiência de atuar no Ensino Superior, como formadora de professores.

Penso que o curso de formação inicial proporcionou-me muitas possibilidades de reflexão, embora com constantes movimentos no cenário da educação, que subjazem novas concepções de educação, fazem da formação continuada um “instrumento” possibilitador de novas aprendizagens.

Apesar de todas as contribuições, o curso de formação não despertou em mim a leitura como objeto de prazer, necessária para a formação de alunos leitores. Acredito que fui “formada”, para essa prática, num movimento de “inversão”, na medida em que esse meu despertar se deu na integração entre os livros e os alunos.

Assim, tenho consciência da importância da formação inicial no meu fazer pedagógico. Contudo, é necessário destacar o papel da formação continuada na minha trajetória docente, das aprendizagens advindas das experiências das práticas de sala de aula, das trocas no interior da escola, pois o ato de educar requer um constante refletir.

Guimarães Rosa diz: “O senhor... mire e veja, o mais importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Isso me alegra montão”.

A confirmação: ser professora... sim!

Enfim, professora é vista sempre como aquela que trabalha apenas na escola primária, sem nenhuma nobreza, sem nenhuma credibilidade, sem nenhum vó teórico ou vivencial, sem nenhuma organização significativa de seu pensamento e de sua ação, e cuja titulação deve ser evitada de ser mencionada... É algo menor, desimportante, que não avaliza nenhuma informação, comentário ou cujo raciocínio possa ser levado a sério... Primária (ABRAMOVICH, 1985, p. 35)

Como diz o escritor-poeta Paulo Freire continuei minha eterna busca. Dessa forma, dois anos após concluir a graduação, iniciei a pós-graduação, em Psicopedagogia (1998), pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Essa vivência, também, proporcionou a leitura de outros grandes teóricos como: Jorge Visca, Sara Paín, Alicia Fernandes, Henrique Pichon-Riviere entre outros e contribuiu para reconstruir meu olhar de educadora e a buscar novas experiências como pesquisadora, ainda, em fase embrionária.

Em 2000, iniciei um doutorado em educação pela Universidade de Extremadura/Espanha. Com essa experiência ainda “inacabada” confirmei algumas idéias e (re)signifiquei outras. Mas, de todas as aprendizagens, creio que as mais importantes foram: o contato com outros teóricos (Zabalza, Marcelo Garcia, Gimeno Sacristán...), alguns meus

professores, como meu orientador Juan Manuel Escudero; conhecer a Universidade em Badajoz/Espanha; dar mais alguns passos em direção a experiência de pesquisadora, com a escrita da Tesina (Título de Suficiente Investigadora); a aprendizagem do espanhol; a percepção das muitas aprendizagens que ainda estariam por vir... e a percepção de que, apesar de todos os estudos teóricos que construía, faltava vivenciar algumas experiências práticas que só poderiam acontecer fazendo um mestrado.

Dessa forma me afastei do doutorado em 2003/2004 e no ano de 2005 ingressei no mestrado, em educação, pela UFMT, cuja linha de pesquisa era formação de professores. Com o mestrado estabeleci um “namoro” com outros autores: Foucault, Maffesoli, Shulman etc. Lá também reencontrei alguns de meus mestres da graduação: Ademar, Soraiha e Simone, minha orientadora. Para a dissertação do mestrado, resolvi dar continuidade à pesquisa iniciada no doutorado que objetivava investigar a formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, frente à organização curricular, por ciclos de desenvolvimento.

Todas essas experiências formativas têm me conduzido cada vez mais à busca de novos conhecimentos, inclusive, de vivências que possam contribuir significativamente para uma educação democrática e libertadora.

Enfim... a imagem da pesquisadora!

As coisas têm muitos jeitos de ser. Depende do jeito da gente ver...
 [...] O amanhã de ontem é hoje o hoje é o ontem de amanhã.
 [...] O pouco pode ser muito. O quente pode ser frio.
 [...] Ver de um jeito agora e de outro jeito depois. Ou melhor, ainda ver na mesma hora os dois (MASUR, 2005).

Mas... o destino prega algumas boas peças na gente!

Comecei a ser provocada pela minha orientadora, professora doutora Simone Albuquerque da Rocha, sobre meu objeto de estudo. A pesquisa sobre o currículo em ciclos de formação em Mato Grosso desenvolvia-se em pelo menos três pesquisas no Programa de Pós-Graduação da UFMT, cada uma delas abordando uma interface. Esse fato mobilizou minha orientadora a provocar-me para modificar meu objeto de pesquisa para algo mais inovador, mais instigante e que me empolgasse verdadeiramente. Dizia ela que uma pesquisa tem que ser acompanhada de muita paixão para sustentar todos os obstáculos que a acompanham.

Nesse ínterim, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), tive duas oportunidades de entrar em contato com os casos de ensino: uma veio da professora-doutora Soraiha Miranda de Lima, minha professora da graduação e agora do mestrado, que apresentou para estudo um texto sobre casos de ensino que despertou minha atenção; a outra, da minha orientadora, que nos possibilitou vivenciar um trabalho com três casos de ensino na sua disciplina no Mestrado. Assim, acredito que tive a oportunidade de conhecer na teoria e na prática a dimensão dos casos de ensino. Em seguida, minha orientadora Simone “convocou-me” a inscrever-me no curso sobre casos de ensino, como aluna da UFSCar, em junho de 2006. O encantamento com os estudos no curso encorajou a mim e a minha orientadora a modificar totalmente meu projeto. Voltamos às investigações para os mesmos sujeitos, com os quais eu já havia estabelecido contato e levantado dados para a pesquisa anterior. Agora, porém, com o objetivo de investigar processos reflexivos e casos de ensino no desenvolvimento profissional da docência. O acompanhamento da orientadora aos meus estudos, às leituras das minhas investigações e dos trabalhos desenvolvidos à UFSCar foram motivação, segurança e indicativos de que eu estava no caminho certo.

Para algumas pessoas, mudar o tema com quatorze meses de estudos pareceu uma loucura, pois já estava na reta final do mestrado. Mas esse desejo suscitou em mim muito, muito, muito... entusiasmo. Um entusiasmo que transformou a dita loucura num objeto de extremo prazer. Encontrei, nas palavras de Ponte (2007, p. 11), a definição de investigadora que idealizava para mim: “[...] a investigação não é algo que se possa realizar de forma rotineira, sem paixão, sem um verdadeiro investimento intelectual e afectivo. Ou seja, a investigação não se realiza com espírito de funcionário – requer o espírito de protagonista social”.

Então, nesse período, trabalhei com os casos de ensino como aluna da UFSCar e como investigadora. Isso foi muito interessante, pois vivenciei também os conflitos, as angústias, os prazeres, as inseguranças... que as professoras, sujeitos da minha pesquisa, experienciavam quando se deparavam com os casos de ensino propostos por mim. Como investigadora, a experiência com casos de ensino permitiu uma aproximação com o cotidiano da sala de aula de forma não-invasiva, como expectadora, ou seja, permitiu que se abrissem as cortinas desse palco de atuação das professoras, pois os casos de ensino propiciaram o “descortinar” de histórias, peças reais, ocorridas no palco do aprender/da aprendizagem.

A metodologia usada por mim foi parecida com a usada pela UFSCar no curso a distância de que participava. Entregava os casos de ensino às professoras, acompanhados de questões que chamei de indagações reflexivas. Após um tempo, as professoras entregavam as

indagações respondidas, eu lia e (re)encaminhava as respostas para que elas esclarecessem algumas dúvidas e/ou com algumas provocações reflexivas.

Em decorrência das indagações reflexivas, as professoras expressaram alguns sentimentos sobre os casos de ensino que refletiam o meu sentimento frente a esse trabalho. Assim, peguei-me muitas vezes em momentos reflexivos que não identificavam a aluna e a investigadora apenas, mas sim o amálgama decorrente do movimento dialético em que se deu o processo formativo e investigativo: no espelho refletia também a imagem dos sujeitos da pesquisa.

Concluo que trabalhar com casos de ensino, embora seja prazeroso, requer planejamento, pesquisa, dedicação... e, acima de tudo, um olhar investigativo, sensível, reflexivo e que, por isso, promove aprendizagens ao professor e ao investigador. Assim, posso dizer que o trabalho com casos de ensino foi ao mesmo tempo um processo formativo, quando propiciou o desenvolvimento profissional de todos envolvidos (sujeitos e investigadora), e investigativo, quando permitiu conhecer os processos reflexivos das professoras, sujeitos da investigação. Assim posso dizer que o estudo atingiu as duas partes, sujeitos e pesquisador.

Por entre os sujeitos vejo espelhos; ora eles espelhando suas práticas, ora mirando-se nelas e eu, nesse contexto, ora sou pesquisadora, ora sou sujeito, que também, por entre os reflexos das imagens do outro, qual espelho d'água, me vejo refletida. Assim, esse amálgama de reflexões se dilui entre os atores de uma peça única, já não sei mais se as reflexões dos casos de ensino modificaram as práticas dos professores ou a minhas. E hoje, por entre espelhos, constantemente busco a imagem da pesquisadora que iniciou os estudos com casos de ensino e não a encontro mais, há outra imagem sendo refletida ... e estou buscando adaptar-me a ela...

Isa Mara

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Meu professor inesquecível**: ensinamentos e aprendizagens contadas por alguns dos nossos melhores escritores. São Paulo: Gente, 1997.

ABRAMOVICH, Fanny. **Quem educa quem?** 2. ed. São Paulo: Summus, 1985.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época)

_____. (org.). **Formação reflexiva dos professores**: estratégias de supervisão. Porto: Editora Porto, 2000.

ALTET, Marguerite. As competências do professor Profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAGUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne (org.). **Formando professores profissionais**. Que estratégias? Que competências? Porto Alegre: Artmed, 2001.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flavio; Silva, Tomaz Tadeu da Silva (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividades docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BLAZQUEZ, Florentino; QUECEDO, R. **Metodología cualitativa concepto y características**. 2002 (mimeo)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Brasília/DF, 2001, p. 14. (Modulo I).

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Proposta de diretrizes para formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília: MEC/CNE, fevereiro/2002. Disponível em: http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/curdiretriz/ed_basica/ed/basdire.doc. Acesso em: 20/01/02.

BOGDAN Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Livraria Porto, 1994.

BOSCO, João; BLANC, Aldir. O bêbado e o equilibrista. In: **Millennium: João Bosco**. Polygram Int'l. 1 CD [2ª faixa], 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. 4. edição. Campinas: Papirus, 2002. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

BUARQUE, Chico. Almanaque. In: **Construção**. Philips 6 CDs [5ª faixa], 1970.

VENTURINI, F.; RUSSO, R. Mais uma Vez. In: RUSSO, R. **Renato Russo Presente**. Idealização e Produção Executiva: Marcelo Fróes. 1 CD [1ª faixa], 2003.

CHANTRAINE-DEMAILLY, Lise. Modelos de formação contínua e estratégia de mudança. NÓVOA, António (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

CONTRERAS, J. D. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002, p.105 - 184.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Cominhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CUNHA, Maria I. **O bom professor e sua prática**. 12. edição. Campinas: Papyrus, 2001. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico)

DELGADO, Catarina R. S. C. A. **Reflexões sobre as práticas de ensino da matemática de futuros professores do 1º ciclo**: três casos de ensino. 2003. 258 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação da Faculdade de Ciências. Universidade de Lisboa. Lisboa.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a construir. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção de algo incompetente. In: **Cadernos CEDES 44 (O professor e o ensino: novos olhares)**, Ano XIX, Abril/98, p. 33 – 45.

DUARTE, Maria da Conceição. **A formação de professores**: problemática e perspectiva. Caderno da F.F.C, Marília, v.7, n ½, 1998, p. 53-67.

ESCUADERO MUÑOS, Juan Manuel; LÓPEZ, J. **Desafios de las reformas escolares**. Sevilha: Arquétipo, 1992.

ESCUADERO MUÑOS, Juan Manuel. **IX Congreso de Formación del Profesorado**. Zaragoza, 1999.

FACCI, Marilda G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Campinas/SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Formação de Professores)

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre a alfabetização. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Questões da Nossa Época)

FISCHER, Rosa Maria B. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Cominhos Investigativos**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FRANCO, Luiz Fernando. Racionalidade técnica, pesquisa colaborativa e desenvolvimento profissional de professores. PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (Coleção Leitura)

FREITAS, Helena. **A reforma do ensino superior no campo da formação de professores da educação básica**: as possibilidades educacionais e os movimentos dos educadores. Educação e Sociedade: Revista Quadrimestral de Ciências da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). Campinas, 1999.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e Punir**. 28ª ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2004.

GATTI, Bernadete. **Formação de professores e carreira**: Problemas e movimentos de renovação. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000. (Coleção Formação de Professores)

GHEDIN, Evandro. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G., GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GOMES, Marineide de O; LIMA, Maria do Socorro L. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

HUBERMAN, M. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. 2. edição. Portugal: Porto, 2000.

LALANDA, Maria C. & ABRANTES, Maria M. O conceito de reflexão em J. Dewey. In: ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva dos professores**: estratégias de supervisão. Porto: Editora Porto, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professora, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questão da Nova Época; v. 67).

_____. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Soraiha M. **Aprender para ensinar, ensinar para aprender**: um estudo do processo de aprendizagem profissional da docência de alunos-já-professores. 2003. 325 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos.

LISPECTOR, Clarice. **A Legião Estrangeira**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO GARCIA, Carlos. A Formação de Professores: centro de atenção e pedra-de-toque. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Formação de professores**: Para uma mudança educativa. Porto: Ed. Porto, 1999.

MASUR, Jandira. **O frio pode ser quente?** 17. ed. São Paulo: Ed. Ática, 2005.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Escola ciclada de Mato Grosso**: novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer. Cuiabá: SEDUC, 2000.

MELLO, Guiomar Namó. Formação inicial de professores para educação básica: uma (re) visão radical. In: **Revista ibero americana de educação**, n. 25. Disponível em: <<http://www.campus-oei.org/revista/rie25a06.htm>>. Acessado em: 06/08/2001.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. Casos de Ensino e aprendizagem da docência. In BRAMOWISZ, Anete e MELLO, Roseli (org.). **Educação: pesquisa e prática**. Campinas: Papirus, 2000.

_____. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. Disponível em: http://www.nea.fe.usp.br/site/EDM0402/Textos_Leituras/EDM_0402_Texto_Aprendizagem_Docencia_Alguas_Contribuicoes_Schulman.doc. Acesso em: 22/01/2007.

_____; REALI, Aline Maria de M. R. (orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002a.

_____, et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002b.

MONTALVÃO, Eliza C.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. Conhecimentos de futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental: analisando situações concretas de ensino aprendizagem. In: MIZUKAMI, Maria da Graça N.; REALI, Aline Maria de M. R. (orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MURRAY, Roseana. **Receitas de olhar**. 3ª ed. São Paulo: FTD, 1999. (Coleção Falas Poéticas).

NONO, Maévi; MIZUKAMI, Maria da Graça N. Formando professoras no ensino médio de casos de ensino. In MIZUKAMI, Maria da Graça; REALI, Aline Maria de M. R. (orgs.). **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NONO, Maévi. **Caso de ensino e professores iniciantes**. 2005. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos. Rondonópolis. São Carlos/SP.

NÓVOA, António (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. (org.). **Profissão professor**. 2. edição. Porto (Portugal): Porto, 1995.

_____. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto (Portugal): Porto, 2000.

NUNES, Socorro. **Ensino da ortografia: uma prática interativa na sala de aula**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2002. (Série Educador em Formação).

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, Philippe. **Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia nas escolas das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2^a ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Saberes da Docência).

_____; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2^a ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PONTE, J. P. Investigar a nossa própria prática. In: GTI (org.), **Refletir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM (p. 5-28). Disponível no site: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte>. Acesso em: 22/01/2007.

RIOS, Terezinha Azeredo. Competências ou competências: o novo e o original na formação de professores. In: ROSA, E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton C. de. (org.). **Didática e práticas de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A; Goiânia: Alternativa, 2002.

_____. **Ética e competência**. 7. edição. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez.

ROCHA, Simone Albuquerque da. **Os professores leigos e o proformação**: uma alternativa possível a partir do projeto piloto de Mato Grosso. 2001. Tese (Doutorado) – UNESP. Marília/SP.

RODRÍGUEZ, Gregorio; GIL, Javier.; GARCÍA, Eduardo. **Metodología de la investigación Cualitativa**. 2. ed. Málaga: Ediciones Aljibe, 1999.

SABINI, Maria Aparecida C. **A teoria de Jean Piaget e a práxis pedagógica**. In: Revista Psicopedagogia, v 12 (27). São Paulo, 1993.

SALGADO, Maria Umbelina Caifana. Um olhar inicial sobre a formação de professores em serviço. In: **Um olhar sobre a escola**. Brasília: MEC/SEC, 2000. (Série de Estudos: educação a distância).

SANTOS, Lucíola L. de C. P. Formação de professores e saberes da docência. In SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete S. B. **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas/SP: Papirus, 2002. (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico)

SCARLATI, Isa Mara C. **Caminhos e descaminhos da formação docente**: as divergências entre a formação dos professores e as políticas educacionais. 2002. 101 f. Tesina (Estudos Avançados – Suficiente Investigadora) – Instituto de Ciencias de la Educación – Universidad de Extremadura. Badajós/Espanha (ES).

SCARLATI, Isa Mara C. **Caderno de Casos de Ensino**. Rondonópolis, MT: trabalho impresso, 2006. 71 p.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SMOLKA, Ana Luiza B. **A criança na fase inicial da escrita**: alfabetização como processo discursivo. 1998.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

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

TORRES, R. M. Tendências da formação docente nos anos 90. In: **Seminário educacional Novas políticas educacionais**: críticas e perspectivas. Sao Paulo: PUC, 1998.

TORRES, R. M. **Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo?** In: Fundacion Sentillana. Aprender para el futuro – nuevo marco de la terea docente. Madri, 1999, p. 99-111.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. 4. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados.

VALADARES, Juarez Melgaço. O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de *professor reflexiva*. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro et al. **Licenciatura em pedagogia**: realidades, incertezas, utopias. 2.ª edição. Campinas: Papirus, 2001. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

WEISZ, Telma. **O dialogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. edição. São Paulo: Ática, 2002.

ZABALZA, Miguel B. **Coordenadas básicas para analizar la calidad de la enseñanza universitária**: ¿ qué caracteriza al profesor y la enseñanza de calidad? Tercera Conferencia. Santiago de Compostela, 1999.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**. Portugal: Porto Editora LDA, 1994.

ZEICHNER, K. M. **Formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

_____. Novos caminhos para o *praticum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, Antônio (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ANEXOS

ANEXO A – Carta enviada às professoras¹⁹

Rondonópolis, 05 de junho de 2006

Cara professora,

Inicialmente, gostaria de agradecer por ter permitido a minha convivência, anteriormente, no cotidiano da sua sala de aula, e por aceitar continuar participando da pesquisa, que deverá ser concluída este ano.

A pesquisa realizada, neste momento, está sob a orientação da Doutora Simone Albuquerque da Rocha, professora do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso.

Estou interessada em investigar processos de aprendizagem profissional da docência, vividos por professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas, organizadas em ciclos, utilizando casos de ensino, descrição de contextos educacionais, na medida em que permitem refletir sobre as situações relacionadas às práticas pedagógicas.

Dessa maneira, tenho certeza de que você estará contribuindo para a construção de conhecimentos sobre a profissão docente.

Durante a pesquisa, irei solicitar que você analise alguns casos de ensino e responda algumas questões. Vou solicitar, também, que escreva um caso de ensino a partir de uma situação vivenciada na sua profissão. Peço que você leia e responda com calma e sem nenhum receio, escrevendo tudo que desejar, inclusive, seus pensamentos. Não se preocupe em dar respostas “certas” e curtas. O importante é que expresse sua opinião sobre a profissão e outras coisas que deseje relatar. Outra professora estará participando dessa pesquisa.

Periodicamente, iremos nos encontrar, mas se tiver qualquer dúvida poderá me telefonar (34266095/96239547) ou enviar um e-mail (scarlati@terra.com.br).

¹⁹ Lembramos que a carta foi inspirada num modelo, em anexo, do trabalho de Doutorado de Maevi Nono, orientado por Maria da Graça Mizukami, pela UFSCar.

Tenho certeza de que, com a sua participação, faremos um excelente trabalho. É muito bom poder, novamente, compartilhar um pouco dos seus sonhos, angústias, aprendizagens...

Um abraço.

Professora Isa Mara Colombo Scarlati Domingues

ANEXO B – Questões para análise: **Sobre a formação**²⁰

- Escreva sobre sua trajetória como aluna antes de ingressar no curso de formação para o magistério. Conte um pouco sobre as escolas e as classes em que estudou: cidades em que se localizavam; características dos prédios e dos funcionários; número aproximado, características e relacionamento entre os alunos; organização do ambiente; participação dos pais nas decisões; professores que teve (como ensinavam, como se relacionavam com os alunos e demais professores da escola, formas de avaliação que utilizavam, características pessoais marcantes, etc.) etc.
- Escreva sobre sua formação inicial para o magistério, destacando quando e onde foi realizado, e aspectos do curso que você se recorda, como: disciplinas cursadas, livros utilizados, atividades e metodologias realizadas nas diferentes disciplinas, estágio, formas de avaliação que os professores utilizavam etc.
- Destaque as aprendizagens sobre ser professor que a formação inicial lhe proporcionou.
- Destaque as aprendizagens sobre ser professor que a formação inicial **não** proporcionou a você e que você acha que deveria ter proporcionado.
- Além do curso de formação inicial para o magistério, você fez outros cursos relacionados à carreira docente, que foram relevantes na sua formação? Qual? Quando? Onde?

²⁰ Lembramos que essas questões foram inspiradas no questionário de seleção do Curso de Extensão a Distância “Professores iniciantes e casos de ensino”, oferecido pela UFSCar.

ANEXO C – Trajetória profissional: Meu Batismo de Fogo (Telma Weisz)²¹

Fiz o curso Normal no Instituto de Educação, Rio de Janeiro. Até hoje não sei exatamente por quê, mas aos 10 anos de idade havia decidido que, depois do ginásio, faria o normal. Provavelmente porque gostava da minha professora do primário.

Ao longo do curso, quis sair. Uma das razões é que estava muito envolvida com outros interesses, sobretudo com artes plásticas; outra é que o curso me parecia fraco e desinteressante. Mas meus pais me convenceram do contrário. Diziam que, se eu quisesse, faria depois uma faculdade em outra área, mas que o importante era, aos 18 anos, já ter uma profissão. Coisa de imigrante. Meu pai costumava repetir que se aos 18 anos não tivesse uma profissão - e ele tinha -, sua família teria passado um mau pedaço, porque havia perdido tudo o que possuía.

Fiquei. Mas fiz o Instituto de Belas-Artes (atual escola de Artes Visuais do Parque Lage) ao mesmo tempo, durante dois anos. Em 1962, quando cursava meu último ano do normal, a repetência fabricada pelas escolas finalmente ultrapassou os limites: não havia mais vagas na 1ª série para os novos alunos. O governador tomou então três providências: aprovou as crianças por decreto – e foi todo mundo para 2ª série, soubesse ou não ler -, montou escolas de madeira, com telhado de zinco, horrorosas, e convocou todas as normalistas que estavam no último ano de curso para dar aulas. Assim, lá fui eu para a escola, onde me confiaram uma classe de alunos que tinham entre 11 a 12 anos e que, depois de terem repetido várias vezes a 1ª série, tinham passado para 2ª por decreto. Quando eles faziam fila, na entrada, para cantar o Hino Nacional – porque essas coisas se usavam, naquela época -, meus alunos eram os mais altos e de outra cor. Dos meus 45 alunos, apenas três não eram negros.

Não eram todos analfabetos. Mas isso não significa que pudessem ser considerados alfabetizados. Nós, professores, não estávamos preparados para lidar com alunos que, ainda tateando na leitura, produziam escritas fora dos padrões convencionais. Eu percebia que alguns meninos sabiam escrever alguma coisa e que outros só copiavam; os outros, para mim, eram uma incógnita. Tinha algumas idéias genéricas sobre o fato de que todas as crianças eram capazes de aprender e de que havia técnicas para ensinar. Passei a empregá-las. E não demorei a perceber que havia coisas inteiramente absurdas acontecendo e que eu não tinha

²¹ WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2ª edição. São Paulo: Ática, 2002, p. 9-17.

como me assenhorear do que estava fazendo. As situações que criava em classe demandavam que o professor cumprisse determinados passos, faziam tudo o que eu mandava, mas na verdade eu não compreendia o que resultava daquilo, era como se estivesse apenas preenchendo o tempo de aula.

Não conseguia avaliar o resultado do trabalho, nem o que devia esperar das propostas que punha em prática. No curso Normal havia aprendido apenas uma seqüência de atos cegos para realizar – agora o professor faz isso, depois aquilo, depois aquilo -, sem compreender que efeitos de esses atos causariam. Isso me levou a viver inúmeras situações que me deixaram confusa e impotente – como esta, que foi um momento de crise para mim: muitos meninos e meninas da minha classe trabalhavam, os meninos quase todos. Eram favelados e faziam carreto na feira, vendiam balas na porta do cinema, batiam carteiras. Um deles, por exemplo, dormia muito na aula porque era gandula no Tênis Clube. Acordava às 4 horas da manhã, ia para lá, depois ia a pé até a escola, que era muito longe. Inseridos na vida prática, eles faziam trabalhos que exigiam o desenvolvimento de operações matemáticas.

No domingo eu ia ao cinema e, na porta, sempre encontrava um menino que era meu aluno, vendendo bala. Eu comprava. Dava uma nota de 50 para comprar um saco de balas que custava 17, e ele nem piscava. Fazia a conta mais rápido do que eu e dava o troco na mesma hora; 3 para fazer 20, depois mais 10, para fazer 30, e seguia até chegar aos 50, como faz todo mundo que dá troco. Na segunda-feira eu botava na lousa um problema do tipo “João tem 5 figurinhas, comprou mais 3, quantas figurinhas João tem?” e esse mesmo menino me perguntava: “Fessora, é de mais ou é de menos?”.

Aquilo me deixava perplexa. E eu argumentava; “Mas você não sabe? Se eu te der tanto e depois te der mais tanto...” Ele respondia: “Sei”. “E por que aqui você não sabe?”.

Lamento muito não ter registrado na época, mas lembro que essas situações revelavam para mim o abismo que existia entre o desempenho desses meninos na escola e o que a vida lá fora exigia deles. Depois que me mudei para São Paulo e, em outras circunstâncias, encontrei também situações absurdas desse tipo. Como a de um menino de 12 anos, que ganhava a vida fabricando pipas, retido numa classe que só fazia coordenação motora. Como pode alguém que vive de fabricar pipas não ter coordenação motora?

A sensação de que a escola parecia uma armadilha montada para que esses meninos não pudessem se sair bem, e a convicção de que esse tipo de situação tinha um papel político muito importante, me perseguiram durante toda a minha vida profissional. Para mim aqueles meninos eram uma representação da classe dominada, nos termos que se usavam na época. E eu – que buscava na história e na política elementos para compreender como era possível que

a maioria da população fosse dominada pela minoria – naquele momento me dei conta de que a escola desempenhava um papel central nessa possibilidade. Compreendi que a percepção que as crianças tinham do que mereciam no mundo era marcada pela sensação de fracasso pessoal que a escola construía para elas. Que a capacidade de brigar pelos seus direitos era determinada ali – seja porque sem boas condições intelectuais é difícil sair da miséria, seja pelo fato de que, se você acha que é o culpado do seu fracasso escolar, certamente vai ser mais fácil se conformar em ser culpado do seu fracasso econômico.

Ficava muito impressionada também – porque na época eu conversava com muitas mães, apesar de isso não ser costume na escola – com visão que elas tinham, dos próprios filhos. Não achavam que fosse natural, eles passarem de ano e terem sucesso na escola, já que essa era uma sorte reservada a apenas alguns. E aceitavam facilmente a idéia de que seus filhos não eram capazes, diziam mesmo que eles não tinham boa cabeça para o estudo. Muitas deixavam claro que eu podia bater neles para ver se estudavam. Eu ficava profundamente chocada. Enquanto uma mãe de classe média fazia um escarcéu se alguém encostasse o olho torto no filho dela, a mãe pobre chegava até a professora e, para ganhar sua simpatia, dizia que podia bater em seu filho. Para uma mocinha com a cabeça cheia de idealismo e de um marxismo de manual, isso tinha um impacto enorme.

Esse foi o meu batismo de fogo, e fez que eu me afastasse durante os onze anos seguintes da educação. Penso hoje que a experiência com esses meninos está na origem de tudo o que fiz depois e do rumo que minha vida profissional tomou. Ao trabalhar com eles pude ter uma dimensão da realidade que minha condição de adolescente de classe média não me havia permitido antes. Era uma garota ainda, com muito envolvimento político – do tipo que se tinha na época, algo que ficava entre o ativismo estudantil e a militância política -, me achava muito sabida e nunca havia defrontado com uma situação tão aguda de fracasso. Pois foi assim que a vivi: como um fracasso terrível, que me deixou, no final do ano, fisicamente doente de tão deprimida.

Mas a sensação mais profunda que me ficou ao sair dessa experiência foi a de ignorância. Durante esse ano foi se tornando extraordinariamente claro para mim que as informações e idéias que circulavam na educação não davam conta do problema do ensino. Um professor não era alguém que soubesse o que estava fazendo na sala de aula, e fazer direitinho tudo o que havia aprendido no curso normal não lhe garantiria bons resultados. Na verdade, o professor era um cego. Seguia um conjunto de rituais com a esperança de que, lá no fim, os meninos demonstrassem ter aprendido. Mas de que maneira o que ele fazia afetava ou não o aprender das crianças, isto era completamente desconhecido.

Formada no normal, um curso técnico de 2º grau, supunha-se que a professora deveria aprender um conjunto de procedimento para realizar sua tarefa de ensinar. Tínhamos aulas de metodologia da linguagem, da matemática, das ciências, dos estudos sociais. Essas metodologias eram um conjunto de práticas que aprendíamos e deveríamos reproduzir com os nossos alunos. Saíamos da escola menos preparadas que um mecânico, a quem se ensina a apertar esse parafuso e soltar aquele, mas que tem de conhecer muito bem o motor com o qual está trabalhando, para compreender o que se modifica lá quando se mexe aqui ou ali.

Antes que esses insucessos começassem a me acontecer na prática eu já tinha uma intuição deles. Quando começamos a ter metodologia, no 2º ano normal, me possuía uma formação acadêmica sólida e prestígio no Rio de Janeiro -, para conversar. Disse-lhe que não compreendida o porquê daquelas orientações. Ela me recomendou ler Piaget – em francês, pois não havia nada publicado em português. Como tinha uma boa formação em língua francesa, do ginásio, pus-me a ler. Lembro-me de ter tido uma dificuldade enorme para entender, e o que me sobrou naquele momento foi à idéia de que era importante trabalhar em grupos, que os meninos deviam ter a possibilidade de trocar idéias apenas do ponto de vista da formação da sociabilidade, da moralidade, de uma questão política, que era privilegiar o desenvolvimento da cooperação, em vez da competição. A grande questão de como é que as pessoas aprendem – e por quê, diante de uma mesma situação, uma pessoa pode aprender e outra não -, sobre isso eu não consegui informação.

Em classe eu tinha uma relação muito boa com as crianças. Gostava delas, reconhecia que eram inteligentes e capazes. E elas tinham claro que eu não as jogava no fogo, mas defendia quando o resto da escola atacava, porque elas eram a “rapa do fundo do tacho” da escola, os eternos culpados de qualquer coisa que acontecesse.

Conseguí fazer trabalhos interessantes com esses meninos. Desenvolvíamos projetos e minha classe era coberta de material do teto ao chão – de tal maneira que, quando a escola recebia alguma visita, a diretora a levava até lá, para mostrar as crianças trabalhando em grupo, produzindo coisas. Por animação, eu acabava oferecendo muitas oportunidades. Como montar uma peça teatral, com as milhares de coisas que precisavam ser feitas. Tínhamos um acordo: passávamos a metade do período fazendo tarefas escolares e a outra metade preparando “o projeto” – sempre havia um em andamento. Estávamos sempre cheios de entusiasmo, produzindo alguma coisa que no fim ia ficar pronta e ser vista por nós mesmos – não pensávamos em apresentar nada em público, porque nem eu era bem-vistas na escola, nem eles.

Talvez eu tenha desperdiçado, todos os dias, duas horas desses meus alunos, com as chamadas “atividades escolares”. Se eles aprenderam alguma coisa foi desenvolvendo esses projetos, que eles achavam que era diversão e que eu não sabia bem o que fossem, mas sentia que, no mínimo, iam ajudá-los a ser mais cooperativos. Brincava, propunha alguns jogos de construção mais elaborados e percebia que eles se envolviam muito com essas atividades. Fizemos bonecos de teatro, roupas para o espetáculo, cenários, o que aparecesse. Desenhava-se muito também. Por conta da minha própria experiência pessoal como estudante de belas-arts, eu acabava inventando propostas que faziam os alunos trabalhar com diferentes linguagens. E eles praticamente não faltavam. Eu tinha 45 alunos todos os dias, o que era impressionante. Alguns desses meninos aprenderam. Mas não sei o que aprenderam, nem como aprenderam, acho que aprenderam apesar de mim.

Não lembro exatamente a proporção dos que, no final do ano, foram promovidos para a 3ª série. Havia uma prova que eles tinham de fazer no final do ano que não era eu quem elaborava nem aplicava. Mas, sem desconsiderar a importância de ajudá-los a passar de ano, a questão central para mim era a minha própria cegueira, a sensação de eu fazia um trabalho mecânico, que não compreendia, como se fosse o apertador de parafusos do filme *Tempos modernos*, e isso era muito angustiante. Acho que meu ideal de professor era alguém que pensa, uma espécie de intelectual com a mão na massa, capaz de equacionar e propor soluções, e não alguém que é arrastado a fazer coisas que não compreende, nem quando dão certo, nem quando dão errado.

Não consegui descobrir, por exemplo, se os meninos que vi sabendo ler – e que, embora não produzissem as coisas que a escola esperava, eu reconhecia que sabiam ler, - tinham aprendido isso comigo ou já sabiam antes e só passaram a demonstrar que sabiam a partir do momento em que sua ansiedade baixou. Quando um aluno queria escrever moleque, por exemplo, e escrevia muleci, eu olhava para aquilo e pensava: “Não é que ele não sabia escrever, ele não sabe é escrever certo”, enquanto a escola dizia: “Ele não sabe escrever”. No entanto, embora reconhecesse como escrita, o que ele produzia, não sabia como fazer para que aquele conhecimento que a escola recusava avançasse até um patamar aceitável para ela.

Acho que o professor continua chegando hoje à escola com as mesmas insuficiências com que eu cheguei em 1962. Ele acaba ganhando experiência e também algum conhecimento de natureza intuitiva, mas, dependendo da formação que recebe, continua tão cego, perdido quanto eu estava. O que mudou, hoje, é a maneira pela qual ele pode, se quiser, tentar resolver essa situação. Por exemplo: durante muitos anos os professores do sistema público, que viviam uma situação semelhante à minha, consolaram-se com a idéia de que uma

quantidade enorme de seus alunos, a cada nova turma, eram crianças com algum tipo de deficiência, por isso é que repetiam e iam continuar repetindo. Eles não conseguiam ensinar a essas crianças, só que pensavam que a culpa não era deles, professores, mas das crianças. Hoje seria mais difícil sustentar uma afirmação como essa, pois o conhecimento que se desenvolveu nos últimos vinte anos aponta na direção contrária.

O que está à disposição dos professores hoje é um corpo de conhecimento que, se não dá conta de tudo, pelo menos ilumina os processos através dos quais as crianças conseguem ou não aprender certos conteúdos. Já é possível observar uma situação de sala de aula e interpretar as ações das crianças e do professor com um grau de profundidade que não existia antes. Cada vez mais a concepção que se tem do ato de ensinar desenha o perfil de um professor que reflete enquanto age, pode tomar decisões, mudar rapidamente o rumo de sua ação, interpretar as respostas dos alunos dão, auto corrigir-se. O entendimento que se tem de um professor hoje é o de alguém com condições de ser sujeito de sua ação profissional. Assim, vai ficando ultrapassada aquela prática educacional na qual alguém pensava procedimentos técnicos, passava-os como um pacote para o professor, que entrava na classe e simplesmente os executava.

Ao final de 1962, e durante os doze anos seguintes, eu fugi da educação. Estudei e trabalhei em áreas completamente diferentes. Mas essas idéias e sentimentos permaneceram guardados dentro de mim, e a verdade é que nenhuma outra atividade dava sentido à minha vida profissional. Então, acabei voltando. Meu compromisso com esses meninos que foram meus alunos em 1962 está de pé até hoje. E a questão central para mim é, sempre foi, como é que a gente faz para que essas crianças – que são a maioria das que estão na escola pública – tenham sucesso escolar. Hoje sou vista como especialista em alfabetização, mas na verdade nunca tive a intenção de me especializar nisso. Acontece que o primeiro instrumento de fracasso para os meninos da escola pública é que não conseguem aprender a ler. Então me dediquei a entender isso. E como me dediquei também a estudar a trabalho da Dra. Emilia Ferreiro – quer abriu uma perspectiva extraordinária nessa área e teve uma importância enorme na mudança da compreensão do papel do professor -, acabei me tornando uma especialista em alfabetização. Mas, na verdade, minha questão é aprendizagem, em especial a aprendizagem escolar.

Indagações Reflexivas: **Meu Batismo de Fogo**

Após o estudo desse caso de ensino, responda da maneira mais detalhada possível (inclusive utilizando exemplos), às questões abaixo.

1. Telma Weisz é considerada hoje uma professora alfabetizadora. Neste depoimento, ela apresenta um pouco do que foi e tem sido sua trajetória profissional. E quanto a você? Há quantos anos está lecionando? Por quais escolas passou? Públicas e/ou Particulares? Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental? Com que ciclos/fase trabalhou? Escreva um pouco sobre sua trajetória como professora. Sinta-se a vontade para destacar aqueles aspectos que você acredita que foram relevantes na sua vida profissional e que mereceriam ser compartilhados com outras professoras, com profissionais responsáveis por organizar políticas educacionais, dentre outros.
2. Telma, ao traçar sua trajetória profissional como professora, expõe seus conflitos (teóricos/práticos), dificuldades, despreparo, ideais, angústias, contradições, intuições, compromisso, conquistas, desafios... vividos no decorrer da docência. Pensando na sua carreira e no exercício diário da docência, escreva seus sentimentos, situações vivenciadas, movimentos de mudanças enfrentados etc. A que ou a quem atribui e como você tem lidado com tudo isso?
3. Considerando o que você escreveu nas questões anteriores, responda: que palavras traduzem/caracterizam o ser/estar professora neste momento?
4. A professora descreve algumas situações práticas vivências no cotidiano da sala de aula, sobre o trabalho pedagógico com conteúdos específicos de algumas áreas do conhecimento e sobre o trabalho com alunos “diferentes”. E você? Que situações, vivencia na sua prática cotidiana de sala de aula? Que saberes possui sobre os diversos conhecimentos que precisa ensinar aos alunos? Quais conhecimentos têm sido realmente importantes pra você como professora, no dia-a-dia com as crianças? Onde os aprendeu?
5. O que você tem de melhor como professora? Como se deu essa construção?

6. A professora Telma faz algumas considerações sobre sua formação e a oferecida e esperada hoje. Para você, quais espaços possibilitam ao professor aprender? Onde começa e onde termina a aprendizagem da profissão docente?

7. A leitura da trajetória profissional da professora Telma Weisz possibilitou também a você pensar sobre aspectos importantes da sua trajetória? Que pontos dessas trajetórias você considera relevantes de serem destacados e discutidos?

ANEXO D – Conhecimento Específico: Minha Turma (Rosalinda Soares Ribeiro de Vasconcelos, professora da 1ª série da rede municipal de São Paulo)²²

Minha classe é o 1º ano A, formada por 22 meninos e 16 meninas, num total de 38 crianças, sendo que:

- *35 têm 7 anos completos e freqüentaram a Escola de Educação Infantil que fica perto de nossa escola;*
- *2, com 8 anos, são repetentes da 1ª série;*
- *1, com 9 anos, é aluno da 3ª série mas, como ainda não aprendeu a ler, metade do período de aula freqüenta a minha classe.*

A maioria de meus alunos é de família de baixa renda, cujos pais (com algumas exceções) têm pouca escolaridade e, conseqüentemente, pouca qualificação profissional. Por querer que os filhos tenham uma vida melhor que a deles, há um envolvimento e participação muito grande da maioria dos pais nas atividades escolares de seus filhos. E isso é muito bom, porque as crianças se sentem mais valorizadas e motivadas.

Desde o primeiro dia de aula vou observando as crianças, fazendo um diagnóstico dos saberes de cada uma. Percebi nessa turma que a maioria não estava habituada a ouvir leitura de histórias – nem em casa, nem na pré-escola. São poucas as crianças que têm livros em casa e cujos pais são leitores. Também observei o que já sabem sobre o sistema alfabético de escrita, fazendo uma entrevista individual onde ditei uma lista de palavras e cada uma escreveu e leu de acordo com suas hipóteses. Neste momento (início do ano letivo) a minha classe está assim:

- *4 crianças chegaram alfabetizadas: Davy (repetente da primeira série) e Bruno lêem fluentemente e as outras duas, Renato e Bianca, são recém-alfabéticos e lêem com um pouco de dificuldade;*
- *3 estão quase alfabetizados, as vezes usam uma letra para escrever uma sílaba, outras vezes usam duas letras (silábico-alfabéticos);*

²² MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria da Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Brasília/DF, 2001, p. 14. (Modulo I)

- *31 têm uma hipótese de escrita silábica, ou seja, utilizam uma letra para cada sílaba; sendo que 16 utilizam pelo menos uma letra correta da sílaba e 15 não conhecem os valores sonoros e nem sabem o nome das letras do alfabeto.*

Eu acho muito importante conhecer bem os saberes de meus alunos, não para classificá-los, mas para planejar atividades desafiadoras, agrupá-los de maneira produtiva e fazer intervenções adequadas para que elas aprendam mais rápido.

E maneira geral, minha turma é bem animada, interessada, participativa e falante. Estão sempre querendo saber mais, são ousados, se arriscam e não têm medo de errar. As meninas são mais calmas, falam baixo, algumas são tão quietas que tenho até medo de esquecê-las. Já os meninos são mais agitados, falam muito alto, são mais “levados” e alguns meio agressivos.

Já conseguimos estabelecer um vínculo afetivo muito forte e também discutimos e estabelecemos algumas regras que deverão ser seguidas no decorrer do ano.

Essa classe é muito heterogênea, tanto no conhecimento como no comportamento; enquanto há crianças que sabem muito, há crianças que muitas dificuldades que precisam diariamente de uma atenção especial, enquanto há crianças extremamente quietas, há outras barulhentas demais. Trabalhar com essa heterogeneidade não vai ser tão difícil, o difícil mesmo, mas não impossível, é dar conta dessa sala tão numerosa.

Indagações Reflexivas: **Minha Turma**

Lembre-se de responder às questões abaixo da maneira mais detalhada possível (inclusive utilizando exemplos).

1. Neste texto, a professora Rosalinda descreve em seu relato diferentes aspectos observados sobre os alunos, através de um levantamento inicial, no início do ano letivo. E quanto aos seus alunos? Como descreve sua turma? O que sabem sobre a leitura e a escrita? Sinta-se à vontade para escrever aspectos que acredita relevantes para fazer esse levantamento (avaliação).
2. Rosalinda, ao descrever sua turma, relata informações que vão além dos dados referentes à aprendizagem do aluno. Você considera importante conhecer esse tipo

de dados: história familiar, trajetória escolar, comunidade a qual pertence os alunos etc.? Por quê?

3. A professora avalia os conhecimentos dos alunos em relação à leitura e escrita. Em sua opinião, é necessário fazer avaliação dessas aprendizagens? Por quê? Como podemos fazer isso (a partir de quais instrumentos)? Dê exemplo(s) e explique.
4. Outros aspectos são considerados no levantamento inicial feito pela professora Rosalinda, como o comportamento dos alunos e o estabelecimento de vínculos afetivos. Acha importante considerar aspectos referentes a atitudes, vínculos afetivos e interações estabelecidas entre os sujeitos do processo (aluno/aluno – aluno/professor) e o objeto do conhecimento. Como podemos fazer isso? Comente suas respostas.
5. Qual sua opinião sobre o trabalho com turmas heterogêneas, como expõe a professora Rosalinda?
6. Diante dos relatos da sua turma, como faz o planejamento e propõe situações didáticas de intervenções no processo de ensino-aprendizagem.
7. Pela leitura do texto, procure identificar quais são os conhecimentos que a professora possui sobre avaliação. Cite trechos do texto para justificar sua resposta. Em seguida, escreva quais são suas idéias sobre avaliação nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

ANEXO E – Conhecimento Específico: Trabalhando com a Diversidade na Alfabetização (Marly de Souza Babosa - professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da rede escola pública de São Paulo)²³

Há alguns anos, tenho trabalhado com séries iniciais do Ensino Fundamental, na rede municipal de ensino de São Paulo, em classes compostas por alunos que se encontram em diferentes momentos de seu processo de alfabetização.

Inicialmente, o fato de ter alunos com níveis muito diferenciados de conhecimento me deixava insegura e ansiosa para “homogeneizá-los”. Meu sonho era uma classe homogênea – como se isso fosse possível!

Mas fui percebendo que, se bem aproveitada, a heterogeneidade era muito importante no processo de construção do conhecimento e que, para tirar proveito pedagógico dela, precisaria estudar muito, conhecer bem os meus alunos e saber propor atividades em que eles pudessem aprender também uns com os outros. E foi isso o que coloquei como tarefa para mim. Há alguns anos, venho me dedicando a aprender como ensinar, em uma mesma classe, alunos com diferentes níveis de informação e conhecimento.

Passei a ser também uma defensora do critério da heterogeneidade para formação das turmas, pois, apesar da impossibilidade de montar uma sala verdadeiramente homogênea (os alunos aprendem coisas o tempo todo, e o seu conhecimento vai se modificando), havia todo um esforço na escola para agrupar os alunos “mais parecidos”.

Neste ano, tive uma turma de 3º ano do ciclo inicial (equivalente à 3ª série) com 35 alunos, dos quais 15 não estavam alfabetizados no começo do ano. Ou seja, não liam ainda e nem escreviam alfabeticamente. Entre os demais, havia aqueles que já faziam uso de convenções da escrita – ortografia, segmentação de palavras, pontuação, etc. – e outros que ainda produziam textos sem segmentá-los em frases, em alguns casos nem mesmo em palavras. Para quem defendia a heterogeneidade como uma vantagem para a aprendizagem dos alunos, era uma prova e tanto!

Após uma avaliação diagnóstica inicial, algumas questões se colocaram para mim:

- Como desenvolver um trabalho produtivo, considerando essa configuração de classe?

²³ WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2ª edição. São Paulo: Ática, 2002, p. 75-82.

- Como agrupar os alunos para que pudessem, sempre que possível, aprender uns com os outros? Que critérios utilizar para que os agrupamentos fossem sempre produtivos e não ocorressem situações do tipo “um faz e os outros copiam”?
- O que fazer para garantir situações didáticas de fato desafiadoras? Aquelas, como sempre diz a Telma, possíveis e difíceis ao mesmo tempo?

Como se vê, eram muitos os desafios. A questão era saber se, embora difíceis, eu conseguiria superá-los.

Tinha algumas idéias essenciais para orientar minha intervenção pedagógica, porém eram ainda insuficientes para me tranquilizar em relação ao que propor todo dia na sala de aula. Sabia que o trabalho deveria estar centrado fundamentalmente no texto e que trazer a diversidade textual para a escola é uma tarefa de todo o professor. Sabia que, apesar de as atividades individuais também terem lugar no trabalho pedagógico, em uma turma muito heterogênea as situações de cooperação entre os alunos são as mais produtivas quando o critério de agrupamento²⁴, as atividades propostas e a intervenção do professor são pertinentes. Sabia que, em determinadas atividades, não poderia reunir alunos com conhecimento muito diferenciado em relação ao conteúdo – por exemplo, aqueles que ainda nem utilizavam letras para escrever com os que já escreviam convencionalmente. Mas não sabia exatamente que textos eram mais apropriados em função dos objetivos das atividades, em que situações seria produtivo reunir alunos com conhecimentos tão diferentes e em quais delas isso não seria adequado, não sabia exatamente quais as boas propostas de atividade, nem que intervenções pedagógicas seriam as mais adequadas numa classe como a minha.

O início do ano foi um momento muito difícil para mim. Eram tantas as questões que eu me colocava que vários colegas com os quais conversei acabaram achando que eu estava desacreditando no trabalho com classes heterogêneas. Foram eles que me ajudaram a refletir sobre o meu trabalho, me indicaram leituras, afirmaram algumas certezas compartilhadas.

Apreendi muitas coisas nesse processo de reflexão em busca de respostas para as questões que me angustiavam com professora. Estudei muito, discuti infinitas vezes com os outros professores, pensei muito sobre o que iria fazer e sobre o que já tinha feito na sala de aula. Na verdade, faço isso até hoje, e sei que vai ser sempre assim. Dessa maneira fui conseguindo planejar meu trabalho, buscando garantir interações possíveis e desafiadoras para

²⁴ Critérios de agrupamento: se o trabalho vai ser feito individualmente ou em dupla, trio, etc. Se os alunos serão agrupados pela semelhança ou pela diferença entre seus saberes. Em resumo: quem trabalha com quem.

todos, procurando definir o critério de agrupamento dos alunos segundo os objetivos didáticos das atividades e considerando os diferentes saberes de que dispunham.

Passei a adotar uma organização didática do trabalho do seguinte tipo:

- momentos em que todos os alunos realizavam a mesma proposta, individualmente ou em grupo;
- momentos em que, diante de uma mesma proposta ou material, realizavam tarefas diferentes, individualmente ou em grupo;
- momentos de propostas diversificadas: os grupos tinham tarefas diferentes em função de suas necessidades específicas de aprendizagem.

Para cada situação, o critério de agrupamento era o que eu considerava mais adequado, segundo meus objetivos didáticos.

O que vou descrever a seguir é apenas um pequeno flash com alguns exemplos do que foi esse trabalho, cujo principal propósito era que os alunos aprendessem o mais possível. Não sei se aprenderam tudo o que poderiam, mas, no que dependeu de mim como professora, certamente aprenderam o máximo que me foi possível garantir. Restringi os exemplos à área de língua portuguesa, a que me sinto mais à vontade para tratar, pois tenho estudado mais sobre o assunto.

Situações em que todos os alunos realizavam a mesma proposta

Um exemplo: a produção coletiva de texto na qual eu era a escriba. Planejávamos coletivamente o texto – um texto conhecido de todos, a ser reescrito, ou o relato de uma experiência vivida por eles, que são contextos em que faz sentido a produção coletiva, pois todos conhecem o conteúdo (do texto ou da experiência vivida). E eu ia escrevendo.

Outra possibilidade – mas nesse caso, individual – era a escrita de textos curtos cujo objetivo didático era a possibilidade de avaliar como estavam escrevendo. Na verdade qualquer atividade didática em que tenha sentido os alunos fazerem da forma como conseguem é uma possibilidade desse tipo – e não são poucas.

Situações em que, a partir de uma mesma proposta ou material, os alunos deveriam realizar tarefas diferentes

Uma atividade desse tipo era a produção de texto em duplas, em que cada um tinha uma tarefa específica – nesse momento, os alunos que já estavam alfabetizados tinham a função de escribas e os demais, de produtores do texto.

Outra proposta: para um texto poético, conhecido de memória, os alunos já alfabetizados tinham a tarefa de escrevê-lo, e os alunos ainda não alfabetizados tinham a

tarefa de ordená-lo (tendo recebido tiras com os versos recortados, o que exigia o uso de estratégias de leitura).

Há muitas outras possibilidades, que eu fui descobrindo ou aprendendo com outros professores. Por exemplo, uma atividade como o preenchimento de palavras cruzadas era proposta aos alunos já alfabetizados para que a realizassem da forma convencional – portanto, uma situação de escrita em que, no caso, estava em jogo para eles a ortografia (uso de ss, rr, ch, etc.). E, para os alunos que ainda não escreviam alfabeticamente, a tarefa era de preenchimento da mesma “cruzadinha” consultando uma relação de palavras agrupadas por quantidade de letras. Encontrada a palavra considerada correta, os alunos tinham de copiá-la no espaço correspondente – portanto, uma atividade de leitura e cópia, em que o que estava em jogo era o funcionamento do sistema alfabético.

Isso porque, não tendo ainda compreendido a regra de geração do sistema de escrita, provavelmente a quantidade de quadradinhos da “cruzadinha” não iria coincidir facilmente com as hipóteses dos alunos sobre a forma de escrever a palavra. E também porque – para garantir um nível de desafio adequado – na relação de palavras havia sempre muitas desnecessárias, várias delas com a mesma quantidade de letras e com as mesmas letras iniciais e finais. Essa circunstância obrigava os alunos a analisarem as letras do meio das palavras para poderem escolher a adequada ao preenchimento. Veja: diante da necessidade de encontrar a palavra BARCO, o aluno poderia encontrar na lista, por exemplo, BARCO, BRAÇO e BANHO – todas começadas com B e terminadas com O. Portanto, para descobrir a correta teria de analisar as letras do meio da palavra. E se estivesse acreditando que a palavra teria de ser escrita com duas letras apenas, por conseguir identificar somente duas partes ao pronunciá-la, então teria outro bom problema para resolver.

Situações diversificadas

Nesse caso, os grupos realizavam tarefas diferentes em função de suas necessidades específicas de aprendizagem. Essas eram situações em que eu agrupava os alunos tendo como critério as dificuldades parecidas, o que favorecia uma intervenção mais dirigida de minha parte. Esse tipo de organização me permitia, às vezes, lançar mão da ajuda de alunos que estavam em condições de monitorar a atividade dos demais, o que era de grande valia para mim e para a aprendizagem de todos.

Alguns exemplos desse tipo: o grupo de alunos ainda não alfabetizados fazia, em duplas, atividades de leitura de textos poéticos conhecidos, tendo que ajustar o que conheciam de cor ao que sabiam que estava escrito; o outro grupo – de alunos que já liam convencionalmente – lia textos individualmente. Outra possibilidade: o grupo de alunos ainda

não alfabetizados escrevia, em duplas, uma lista de histórias lidas na classe e o outro reescrevia uma história de sua preferência, individualmente ou em duplas. E outra: um procurava, em duplas, palavras indicadas por mim em uma lista de personagens de histórias conhecidas e o outro revisava seus textos, primeiro individualmente, depois trocando com os colegas.

Nesse tipo de organização didática, minha prioridade era sempre a intervenção nos subgrupos de alunos que ainda não liam convencionalmente, uma vez que os demais já tinham maior autonomia para realizar as atividades propostas. E, como eu disse, em alguns casos, eu lançava mão da ajuda de alguns “monitores”.

Dessa forma, fui aprendendo a trabalhar produtivamente com turmas heterogêneas e a propor atividades difíceis e possíveis aos alunos. Penso que o grande desafio do professor é descobrir como dificultar atividades que não colocam desafios, por serem muito fáceis, e como criar condições favoráveis para que as propostas que não são desafiadoras, por serem impossíveis de realizar, se mantenham difíceis, mas se tornem possíveis. Creio que o critério de agrupamento e a intervenção problematizadora do professor são os maiores aliados nesse sentido.

Agora, no final do ano, depois de muito trabalho, pude constatar, gratificada, quanto meus alunos aprenderam. Aprenderam muito, não só em relação aos conteúdos escolares, mas também em relação ao convívio social em um grupo como a sala de aula. Suas atitudes melhoraram muito, e eles aprenderam a trabalhar em grupo e a ser mais solidários.

Dois alunos apenas, por motivos que não vale a pena relatar nesse momento, não se alfabetizaram. Os demais conquistaram os objetivos do ciclo inicial e ingressaram no primeiro ano do ciclo posterior como leitores e escritores²⁵. Uma das alunas, a Ana Paula, que não escrevia alfabeticamente no início do ano, teve um incrível avanço em relação ao seu próprio desempenho e chegou a superar toda a turma no que diz respeito à leitura. Foi realmente uma surpresa, uma linda surpresa. Ela tornou-se uma leitora voraz, interessadíssima, completamente autônoma: a leitura passou a fazer parte de sua vida, e é isso o que importa. Tenho certeza de que essa é uma valiosa herança do trabalho que conseguimos realizar na classe.

Não foi, de forma alguma, um trabalho fácil. Não gostaria que este meu relatório deixasse a impressão de que considero natural que os alunos cheguem ao terceiro ano da escolaridade no ensino fundamental sem escrever ainda alfabeticamente – acho que as

²⁵ No município de São Paulo o 2º ciclo tem início na 4ª série.

crianças devem se alfabetizar o quanto antes, e sei que podem fazer isso desde os cinco ou seis anos. Porém, se a realidade que vivemos hoje permite que aos nove ou dez anos – muitas vezes, até mais – as crianças não tenham conquistado essa aprendizagem fundamental para sua vida, é preciso que nós, professores, não vacilemos em assumir, o quanto antes, a tarefa de ensiná-las a ler e a escrever. Em qualquer série que seja.

Finalmente, quero compartilhar uma das muitas lições que aprendi nestes anos todos como professora: na sala de aula, não é fácil fazer um aluno que é diferente, porque “sabe menos”, se tornar alguém imprescindível para o grupo, que “sabe mais”. Mas não é impossível.

Indagações Reflexivas: **Trabalhando com a Diversidade na Alfabetização**

1. O relato da professora Marly expõe sua insegurança e ansiedade diante de alunos que se encontram em diferentes momentos no processo de alfabetização. E você, como se sente diante da situação? Descreva os maiores desafios encontrados por você diante de turmas/classes heterogêneas.
2. Se você fosse a professora desta situação de ensino específica, que aspectos de sua atuação seriam semelhantes e/ou diferentes aos da atuação da professora Marly? Como você explica essas semelhanças e diferenças?
3. A professora destaca a importância das discussões coletivas para seu trabalho. Qual sua opinião sobre isso? Como acontecem as discussões coletivas na escola em que trabalha?
4. Pensando no processo de alfabetização dos alunos, Marly propõe fazer um trabalho centrado fundamentalmente em textos diversificados (área de Língua Portuguesa). O que acha disso? E você? O que tem proposto para que seus alunos tenham contato com o mundo da leitura e da escrita?
5. Para desenvolver seu trabalho, a professora Marly propõe diferentes critérios de agrupamentos, segundo os objetivos didáticos: situações em que todos os alunos realizavam a mesma proposta; situações em que, a partir da mesma proposta, os alunos

realizavam tarefas diferentes e situações em que todos os alunos realizavam tarefas diversificadas, em função das necessidades específicas. E você, como organiza o trabalho diante da heterogeneidade da turma? Dê exemplo(s).

6. Percebemos que, para fazer esses relatos, Marly utiliza alguma forma de registro. O que acha da utilização desse instrumento? Você tem o hábito de registrar situações vivenciadas em sala de aula? Como você faz isso?
7. Quais conhecimentos você considera importantes para um professor que ensine Língua Portuguesa a alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental?
8. Procure identificar, pela leitura do texto, quais são os conhecimentos que a professora Marly possui sobre ensino, aprendizagem, professor, aluno e planejamento. Cite trechos do texto para justificar sua resposta. Em seguida, escreva quais são suas idéias sobre ensino, aprendizagem, professor, aluno e planejamento nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

ANEXO F – Conhecimento Específico: Episódio Escolar – Correção Coletiva do Texto de um Aluno (Socorro Nunes)²⁶

Os turnos de 1 a 10 permitem-nos inferir que a professora busca explicitar a escolha do texto através de um processo de interlocução em que se resgata algo já negociado anteriormente, evitando a imposição de normas.

1. P: Não vou ler todos. Hoje não vou dar conta. Cada dia vou ler uma.

2. Als: Lê a minha! [...]

3. P: Eu vou ler uma que foi a que eu escolhi. Que que eu falei pra vocês? Durante o ano vou “passar” uma de cada um de vocês no quadro. Tem jeito de passar todas de uma vez?

4. Als: Nãão!!

5. P: Tem jeito de ler todas de uma vez?

6. Als: Nãão!!

7. P: Primeiro que eu vou ficar atrasada e segundo que vai perder a graça.

8. Al: Não vai dar tempo.

9. P: É não vai dar tempo. Eu escolhi a do Weder. Por que que eu escolhi a do Weder?

10. Al: Pra ir bem mais rápido.

11. P: Enquanto cês tão lendo, cada um vai fazer o quê?

12. Als: É [...]

13. P: Enquanto eu tô escrevendo, cês vão fazer o quê?

14. Als: Lê!

15. P: Ler com atenção e observar o quê?

16. Als: Observar a história.

17. P: Observar o que tá errado.

18. P: Olhem, vocês têm que esperar eu “passar” [escrever o título no quadro-negro] para depois corrigir, tá bem? Vou “passar” linha por linha.

19. P: Ele já começou, tudo bem. Aonde?

20. P: Aqui?

21. Als: Ééé.

22. P: O que ele escreveu?

23. Als: Osu.

24. P: O que que tá errado?

18. Ao iniciar a escrita do título do texto (U TOTÓ I O OSU)⁸, os alunos começam a intervir, falando ao mesmo tempo.

19. Um aluno aponta para a palavra OSU. A professora volta-se para o aluno que interferiu. Os alunos apontam juntos para a palavra OSU.

20. A professora sublinha a palavra e pergunta.

²⁶ NUNES, Socorro. **Ensino da ortografia**: uma prática interativa na sala de aula. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2002. (Série Educador em Formação).

25. Al: É dois esses.
 26. Outro Al: E o U.
 27. P: Vou pôr dois esses aqui.
 28. Al: E tem muito U.
29. Als: Tem que tirar o U [.....]
 30. P: Tirar o U? Apagar o O e deixar o U?
 31. Als: Não, o U , professora.
32. Al: Deixar o O [ossu].
 33. P: E agora?
 34. Als: Tirar o U e colocar o O, professora. [.....]
35. P: Peraí: se vocês falarem todos ao mesmo tempo eu vou entender?
36. P: Colocar no lugar do U a letra [....]
 37. Als: ÓÓÓ!!!
 38. P: A gente fala Ossu mas escreve Osso. Lucas, entendeu?
 39. Jul: Professora, o I também tá errado.
 40. P: Aonde?
 41. Jul: Ah o I aí, ó.
 42. P: Ah, eu sei, o I. Que que tem o I?
 43. Als: Tirar o I e pôr o E. [.....]
 44. P: Tirar o I e pôr o E.
45. P: Com acento? Se puser o acento fica como?
 46. Als e P: O totó é o osso. [.....]
 47. P: É isso que você quer dizer? O totó é osso?
48. Weder: Não.
 49. Al: Professora, tá errado o Osu.
27. *Apaga as letras erradas.*
 28. *Esse aluno faz referência à escrita da frase toda: U TOTÓ I O OSU.*
31. *Ênfase na entonação da letra U.*
33. *A professora pergunta substituindo a letra U da palavra OSSU pela letra O.*
 35. *A professora retoma a atenção dos alunos, lembrando a questão da indisciplina.*
44. *Professora repete a fala dos alunos, substituindo as letras*
47. *Dirigindo-se ao aluno que escreveu o texto.*
49. *A professora escreve a primeira frase do texto: "O TOTÓ, CAMIA E, ASA UM OSU".*

50. P: Vamos ler primeiro. Weder, Weder que fez, não foi?

51. Als: Fooi.

52. Al: Tá faltando o O.

53. Outro Al: Tá faltando o N.

54. P: Peraí: O TOTÓ tá certo? E CAMIA?

55. Als: Nããão.

56. P: Que é que tem?

57. Al: O N e o H e o A.

58. P: É? Peraí, fala aí pra mim.

59. Als: O N, o NH.

60. P: Ah! CAMINHA. NHA se escreve com o quê?

61. Als: N H A.

62. P: Então já tem o CAMI, tá faltando o (...).

63. Als e P: NHA, que é o N H A.

64. P: Então vamos consertar lá.

65. P: Caminha e (...).

66. Als: Acha o osso.

67. P: Que é que tem aí?

68. Al: Assa.

69. P: Ficou assa e o que que é?

70. Ala: Acha.

71. Ala: Nãão.

72. P: Como é que é?

73. Als: É o CHA.

74. P: Mas isso aqui é C ou S?

75. Ala: C.

76. P: Então no lugar do S é o (...).

77. Als: C.

78. P: CH, ACHA.

79. P: Acha o osso.

80. P: Gente, um de cada vez. Vamos deixar o Lucas ver o que tem no Osso lá. Por que que Osu não tá certo, Lucas?

81. Luc: Por que o (...)

82. P: Hã?

83. Al: Professora porque Weder não pensou.

84. P: Porque Weder não pensou. Muito bem! Na hora que foi escrever osso será que ele pensou? Será que é com um S? Será que é com dois esses? Ele podia ter pensado. Você pensou Weder? Gente, às vezes a gente pensa [...] mas a gente não tá sabendo escrever as palavras todas certas. Aqui em cima, Weder, acho que você não pensou mesmo não, olha.

50. A professora pede para Weder ler a frase. O aluno lê e ela depois faz a leitura sozinha em voz alta e de forma pausada .

61. Soletrando.

68. Uma aluna vai ao quadro e tenta corrigir a palavra asba.

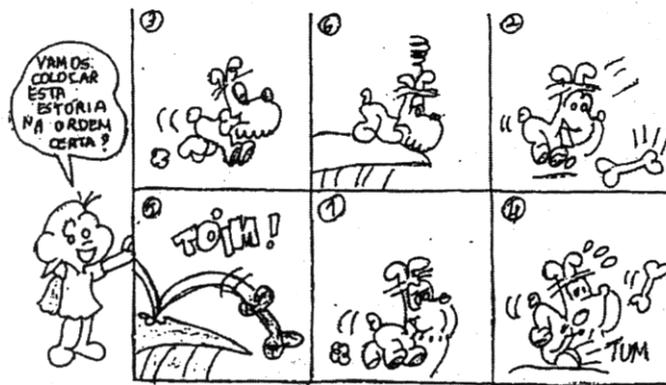
69-Professora escreve no quadro-negro o que a aluna fala: e asba.

75. A aluna escreve o C.

80. Lê o restante da frase.

84. Apontando para a escrita da palavra osu, destacando a reflexão como elemento importante.

85. Em seguida a professora chama a atenção dos alunos para a colocação das vírgulas na frase que está sendo trabalhada.



O TOTO E O SOU

O TOTO, CAMLA E, ASA UM OSO

ELE FICA FELIS, ELE PEGA NA BOCA E SE ADAPTA

FELIS E MAIS ELE, A TOPE NA PEDA E CAI O OSO

ELE FICA TRITI POQUE ELE ATUPE NA PEDA E

ELE FICA TRITI MUITO TRITI, O TOTO EICA PORQUE

DESOU OSO CAI NO BURACO E FIM NA QUEGOTO RAMIA

ESTORIA MUITO BRIGADO FIM

WEDER ROMÃO DOS SANTOS

Indagações Reflexivas: **Episódio Escolar – Correção Coletiva do Texto de um Aluno**

1. Como você analisa o texto de Weder?
2. Qual sua avaliação sobre as interferências da professora na correção coletiva do texto?
3. E você, como interfere (corrige) nas atividades de escrita dos alunos?
4. Que análise você faz dos turnos 15, 16 e 17?
5. *15. P: Ler com atenção e observar o quê? 16. Al: Observar a história. 17. P. Observar o que tá errado.*
6. Em algum momento desse episódio, os alunos expressaram e socializaram suas hipóteses sobre a escrita? Justifique sua resposta.
7. Ainda em relação à escrita, todos os alunos estão na mesma fase/etapa desse processo? Justifique sua resposta.
8. Há em algum momento trechos (turnos) que revelam a relação entre a escrita e a oralidade? Justifique sua resposta.
9. O que achou da forma como a professora desenvolveu esse episódio de ensino?

ANEXO G – Roteiro para elaboração de caso de ensino

Durante os últimos meses, você leu e analisou algumas situações, envolvendo vários episódios, que possibilitaram refletir sobre o trabalho docente.

Agora, como última proposta, você deverá escrever um caso de ensino, contando uma experiência real que vivenciou ou está vivenciando como professora, ao ensinar qualquer conteúdo, preferencialmente que envolva a área de Língua Portuguesa. Descreva de forma detalhada a situação que escolher, para que outros leitores possam, também, refletir sobre elas. Para isso podemos dar algumas sugestões:

1ª: escolha uma situação que tenha sido significativa no seu desenvolvimento profissional como docente.

2ª: ao escrever a situação, lembre-se de relatar o tempo histórico do acontecimento, os dados sobre os alunos, o conteúdo que pretendia ensinar, a forma como encaminhou didaticamente o ensino do conteúdo, os êxitos e as dificuldades enfrentadas nesse processo de ensino, as atitudes dos alunos (reações e falas), os conflitos enfrentados (descrevendo a resolução ou não) etc.

3ª: faça algumas considerações sobre as aprendizagens que construiu quando vivenciou essa situação.

Podemos, também, fazer uso das contribuições de Shulman (MIZUKAMI, 2007, p. 13-14; ALARCÃO, 2000, p. 160) que, referindo-se aos casos, declara a base de tal estrutura em três atos, como numa estrutura cênica, comparando-o a uma dramaturgia:

- 1 Primeiro ato - contexto em que se apresenta o que é que o professor tem a intenção de fazer.
- 2 Segundo ato - descreve-se o que aconteceu: problemas, dificuldades, conflitos...
- 3 Terceiro ato - apresenta a resolução da situação vivida. Isso pode acontecer pela descrição das ações desencadeadas para resolver as dificuldades ou pela compreensão dos porquês que estiveram na sua origem.

Espero que as sugestões referidas acima possam ajudá-la. Mas lembre-se de que agora você autora. Então, sinta-se à vontade para escrever e descrever??, da forma que achar mais conveniente, sua narrativa. Obrigada, por ter contribuído com essa pesquisa!

Um abraço!

Isa

ANEXO H – Caso de ensino: Salada de Frutas (Professora Laura)

Escolhi relatar esse episódio que ocorreu no ano de 2006, com a turma B, da 2ª fase do 1º ciclo, porque achei que a aula contribuiu muito para o ensino-aprendizagem dos alunos e porque a idéia de usar os nomes das frutas partiu das próprias crianças.

Iniciamos com um ditado; antes combinamos que cada aluno iria dar a sua contribuição ditando uma palavra, um dos alunos ditou o nome de uma fruta, e, assim, os demais contribuíram a ditar também nomes de frutas.

Foram dezenove nomes de frutas; em seguida, resolvemos então fazer uma pesquisa sobre as frutas e sua importância para uma alimentação saudável. Depois de eles pesquisarem em livros, revistas, manuais, fiz junto com as crianças um gráfico na lousa que mostrava cada fruta e suas vitaminas. Foi uma riqueza!

Durante toda a semana, fizemos atividades relacionadas ao tema. Com cada nome de fruta trabalhamos as famílias silábicas e a formação de frases.

Eu ditava os nomes das frutas pesquisadas, e as crianças escreviam, levantando hipóteses e refletindo sobre a escrita.

Construímos também, coletivamente, uma canção usando a melodia Asa Branca, de Luiz Gonzaga.

A letra foi construída e eu ia escrevendo na lousa.

“Na minha salada de frutas,
Muitas frutas vai ter,
Maçã, bananas e abacaxi,
Abacate, pêssego e caqui.

Laranja e o mamão,
Muito sabor vai dar,
Também não posso esquecer,
Da manga e do maracujá”.

Foi uma festa! Todos cantaram animados!

As crianças também fizeram um acróstico usando o nome da fruta predileta.

Em artes, trabalhamos desenho livre, cada aluno fez um quadro desenhando, pintando e fazendo colagem em volta do quadro.

Fizemos uma pesquisa sobre algumas frutas para sabermos os nutrientes que compunham cada fruta. Ganhamos da merendeira da escola um panfleto que continha muitas informações sobre as frutas e seus nutrientes. Fomos à biblioteca para selecionar e recortar figuras de frutas e depois fizemos um painel, onde foram colocados alguns trabalhos desenvolvidos em sala de aula.

Combinamos em fazer uma salada de fruta. Cada criança iria trazer uma fruta ou mais de sua preferência, aquela que ele tivesse no seu quintal.

Uma estagiária, que estava conosco, sugeriu que, quando a salada estivesse pronta, dispuséssemos-la em fôrmas com forma geométrica: triângulo, retângulo e círculo e, assim, estaríamos trabalhando Matemática. Aproveitaríamos também o colorido de cada fruta para trabalhar as cores, oralmente.

No fechamento da atividade, que durou uma semana, as estagiárias trouxeram tigelas de vidro, em seguida desenhemos as formas na lousa, escrevendo o nome específico de cada figura. Pegávamos uma fruta de cada vez e eu ia perguntando a cor de cada fruta e dispondoa na fôrma.

Ao final da atividade, depois de saborearmos a salada de frutas, aproveitei também para falar sobre a importância da união. Cada aluno trouxe a sua fruta e, depois de pronta, todos comeram à vontade.

Essas atividades foram interessantes, pois os alunos fizeram o ditado, trabalhamos rimas, música e, com a pesquisa, aprendemos os nutrientes existentes em cada fruta e a importância das frutas para a nossa saúde, além de saborearmos uma deliciosa salada.

Assim foi trabalhada a integração das disciplinas: Português, Matemática, Artes, Ciências (a higienização ao ingerir as frutas). Ao pedir aos alunos que cada um trouxesse frutas, trabalhamos a importância da união (disciplina Ensino Religioso).

Fizemos também um texto coletivo que continha uma gravura de uma feira. E elaborei algumas questões. E assim o roteiro facilitou a participação e, posteriormente, a escrita do texto.

ANEXO I – Caso de ensino: A Folha e a Borboleta (Professora Edi)

Tudo aconteceu no ano 2004, quando eu estava trabalhando com uma turma da 2ª fase do 1º ciclo, que corresponde à 1ª série do antigo seriado. Estava muito angustiada ao perceber que a maioria dos alunos ainda não conseguia ler, apesar dos meus esforços. Eu vinha trabalhando com vários recursos pedagógicos: fichas de leitura, recortes, montagem, joguinhos pedagógicos, textos diferenciados, alfabeto móvel, musiquinhas, poesias, no entanto não conseguia sucesso com a maioria dos alunos. Como em tudo na vida, muita coisa acontece inesperadamente, assim aconteceu quando trabalhava, em uma aula de Ciências, as partes da planta, especificamente as folhas. De repente, apareceu na sala de aula voando através de uma janela, uma linda borboleta. As crianças ficaram todas curiosas e encantadas querendo pegar o belo inseto. Eu paralisei, pensando: e agora? Adeus ao estudo das folhas! Quem sabe se eu trabalhasse um tema do interesse da turma, não mudaria o rumo das aprendizagens? Por que, então, não fazer daquele momento inesperado algo que tivesse sentido para aquelas crianças?

Aproveitei o momento para falar das borboletas e suas vidas, sua importância no reino animal. Fomos, então, conversando sobre as fases da vida da borboleta, o processo pelo qual ela passa antes de tornar-se borboleta. Conversamos sobre a fase em que ela é lagarta, que se alimenta de folhas. Percebi, então, que as crianças se interessaram mais pelo estudo das folhas.

Quando as crianças haviam matado a curiosidade quanto à borboleta e começaram a se dispersar, voltei ao estudo da folha, com o propósito e a intenção de fazer o que fosse possível para que os alunos que ainda não soubessem ler convencionalmente desenvolvessem essa competência.

Aproveitando a empolgação com a borboleta, propus que fizéssemos uma borboleta com uma folha com o seu formato, que buscamos no pátio da escola.

Depois de confeccionar a borboleta na cartolina, usando a folha como molde e outros recursos pedagógicos, como giz de cera, cola, brilho e canetinhas, partimos para o estudo da folha propriamente dito e também da borboleta.

O meu objetivo maior era ensiná-los a ler.

Para incentivá-los, propus que cada um desse um nome para a sua borboleta e, então, eu ia registrando-os na lousa. Após terminar os registros, fizemos comentários com referência

a cada nome, e eu sempre elogiava cada um deles. Aproveitava para ressaltar cada letra de cada nome e, usando o alfabeto móvel grampeado na camiseta dos alunos para virem à frente representar cada nome, esse grupo representava a borboleta da qual haviam formado o nome.

Eu registrava os nomes na lousa que cada grupo de crianças criava. Mimoso, Princesa, Colorida e outros porque nesta fase eles ainda não escreviam convencionalmente.

Após os registros na lousa, as crianças, usando o alfabeto móvel, iam escrevendo os nomes das borboletas.

Depois disso, fomos ao pátio da escola e ao me ouvir chamar cada um dos nomes da borboleta criados por eles, o grupo voava pelo pátio como se fosse uma borboleta. Batiam as asas, cada criança num ritmo próprio, algumas voavam rápido, outras mais lentamente, algumas ainda faziam movimentos com a boca.

O que mais me surpreendeu foi o fato de os alunos “indisciplinados” participarem ativamente da atividade proposta. Conseguir envolver todas as crianças me deu um sentimento de alegria, de realização.

Voltamos à sala de aula, e as crianças construíram rimas a partir dos nomes das borboletas e produziram um texto sobre a borboleta.

Não me preocupei com a correção ortográfica, pedi que eles lessem o que haviam escrito e cada o fez com alegria.

Fizeram pesquisa sobre a origem de seu nome e também fizemos atividades envolvendo o número de letras do nome de cada criança.

Foram vários dias de estudo interdisciplinares sobre o assunto, que já não tinha tema único e sim vários, como natureza, plantas, animais, identidade, quantidade, pois foi ressaltada a quantidade de borboletas que confeccionaram, a preservação das plantas e dos animais e, englobando tudo isso, a alfabetização. À medida que os alunos, com menos conhecimento e domínio da leitura eram capazes de descobrir alguma coisa referente às folhas e às borboletas, eles se entusiasmavam e queriam saber mais. Vale ressaltar que esses conhecimentos eles buscavam em pesquisas com a minha ajuda em sala de aula e em casa, entrevistando alguém da família, levando figuras e informações sobre o assunto.

O mais importante, nesse trabalho, foi a atenção especial que consegui dispensar em relação à leitura e a escrita, porque as descobertas dos alunos eram escritas às vezes na lousa, no caderno, em cartazes, no piso da sala e do pátio da escola. As letras e as palavras eram escritas de várias cores e formas, criamos acrósticos também.

Aproximadamente com umas duas semanas de trabalho dessa forma, os alunos com pouco conhecimento da leitura conseguiram se despertar, vencendo alguns obstáculos que os impediam de adquirir competência para os exercícios da leitura e da escrita.

Queria que eles perdessem o medo de errar. Já em suas carteiras, ajudava-os no que eles precisassem sempre encorajando-os independente do domínio que tinham da língua escrita.

Tenho certeza de que este trabalho não oportunizou o domínio da leitura e escrita. Mas tenho certeza de que, a partir dele, as crianças perderam o medo de errar.

Com esse acontecimento na minha carreira de docente, fiquei convicta de que a aprendizagem só ocorre quando o aluno é motivado a descobrir alguma coisa, quando a curiosidade é aguçada. Percebi que todo o trabalho do professor será em vão se não houver um interesse interno do aluno e que o professor deve ter conhecimento e cuidado para saber avaliar e desenvolver um trabalho no momento oportuno, atendendo a necessidade do aluno.

Foi muito importante para esse acontecimento para o meu trabalho docente, tendo em vista o sucesso dos alunos quanto à leitura e produção textual.

ANEXO J – Roteiro Básica para as Entrevistas (Interloquções Reflexivas feitas a partir dos casos de ensino)

1 Meu Batismo de Fogo:

O depoimento da professora Telma Weisz possibilitou a você fazer algumas reflexões? Quais? Que conhecimentos mobilizou para responder às questões colocadas nesse caso? O que sentiu em descrever/narrar sua experiência profissional? Que aspectos merecem ser destacados em sua trajetória? Você conseguiu fazer alguma relação entre sua história como discente e trajetória como docente?

2 Minha Turma:

O relato da professora Rosalinda possibilitou a você fazer algumas reflexões? Quais? Que conhecimentos mobilizou para responder às questões colocadas nesse caso e para avaliar a suas turmas? Você sentiu alguma dificuldade para avaliar sua turma? Qual? Quando avalia a turma quantos e quais aspectos considera importante ressaltar? Na sua concepção, o que é um aluno alfabetizado?

3 Trabalhando com a Diversidade na Alfabetização:

Que reflexões esse caso provocou em você? Que conhecimentos mobilizou para responder às questões colocadas nesse caso? Nesse caso vocês tiveram a oportunidade de entrar em contato com várias situações de trabalho com a diversidade. Quanto a você, que experiência avalia relevante descrever? Por quê? Que reflexões foi possível fazer em relação as questões relativas ao ensino e aprendizagem diante da diversidade? Como alfabetiza diante da diversidade de uma sala de aula?

4 Episódio escolar: Correção Coletiva do Texto de um Aluno:

Essa situação de correção textual (interferência) descrita no trabalho da professora Socorro Nunes possibilitou a você fazer algumas reflexões? Quais? Que conhecimentos mobilizou para responder às questões colocadas nesse caso? Você se lembra de alguma experiência com a correção textual (interferência) que considera relevante descrever? Há outros aspectos que poderiam ser considerados pela professora ao interferir no texto escrito de Weder? O que achou deste caso de ensino em relação aos outros?

5 Produção de um caso de ensino:

Como foi escrever seu próprio caso de ensino? Descreva os movimentos (passos) realizados? Diante desses movimentos, que conhecimentos foram necessários para realizar essa atividade? Que reflexões a construção do caso de ensino provocou? As reflexões sobre os casos analisados por vocês auxiliaram na construção dos seus casos de ensino? Como você via as interferências (indagações e provocações reflexivas) que fazíamos nas suas respostas?

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)