

CASOS DE ENSINO: INSTRUMENTOS DE ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE*

Maria Cleonice Barbosa Braga**

RESUMO — *O presente artigo tem por objetivo analisar algumas situações da prática de ensino a partir das abordagens sobre formação docente que têm predominado nas pesquisas educacionais, principalmente a partir do final da década de 80 do século XX. Os saberes docentes, as dificuldades enfrentadas pelos docentes em início de carreira e a prática como momento de reflexão e produção de conhecimento são as temáticas que embasam a análise. Trata-se de um exercício que pode ser de grande contribuição para a formação continuada de professores que intentem se apropriar/aprofundar das/nas discussões teóricas acerca de suas práticas, seus pensamentos e conhecimentos.*

PALAVRAS-CHAVE: *Casos de ensino. Formação docente. Prática reflexiva.*

1 INTRODUÇÃO

Uma revisão sobre as pesquisas que vêm sendo realizadas na área de Educação, nas últimas décadas, indica o surgimento de novas perspectivas para o entendimento da temática da formação docente. Saberes docentes, a prática como momento de produção de saberes, prática reflexiva, são algumas das temáticas que têm recebido atenção por parte da academia educacional brasileira. Muitos são os trabalhos de pesquisa

*Texto cuja idéia embrionária foi criada para a realização de um trabalho elaborado na disciplina “Tendências atuais da pesquisa em Metodologia do Ensino” oferecida pelo PPGE (Programa de Pós-Graduação em Educação) da Universidade Federal de São Carlos, SP, coordenada pela Profa. Dra. Maria das Graças N. Mizukami, no 1º semestre de 2002.

**Prof. Adjunto (DEDU/UEFS). E-mail: nicebraga@ig.com.br
Universidade Estadual de Feira de Santana – Dep. de Educação. Tel./Fax (75) 3224-8084 - BR 116 – KM 03, Campus - Feira de Santana/BA – CEP 44031-460. E-mail: edu@uefs.br

embasados em autores norte-americanos e europeus, tais como Shulman, Antonio Nóvoa, Lessard, Tardif, Shön, Zeichner, dentre outros.

A revisão dos estudos supracitados permite repensar vários aspectos que envolvem a formação docente, tais como a relação entre formação universitária e prática educativa, as dificuldades do início da carreira, os tipos de saberes necessários ao desempenho da prática, entre outros. O objetivo do presente artigo é utilizar alguns casos de ensino¹ como instrumentos de análise da prática docente, evidenciando, dessa forma, a possibilidade de exploração dos mesmos na formação continuada de professores.

A referida análise será efetuada a partir de algumas situações de ensino, previamente selecionadas, consideradas como dispositivos desencadeadores das reflexões teóricas que estarão sendo utilizadas na tentativa de lançar possíveis luzes sobre as problemáticas em pauta. Os casos de ensino, entendidos como relatos de acontecimentos específicos ou de uma seqüência deles, foram utilizados por se tratar de um recurso de grande potencial para a construção de uma efetiva relação entre teoria e prática (MIZUKAMI, 2000).

Antes, porém, realizei uma revisão de literatura sobre as três principais categorias conceituais utilizadas no artigo, que são: formação docente, saberes docentes e prática reflexiva.

2 REVISÃO TEÓRICA

O professor é um profissional que nunca está pronto. Aliás, isso se aplica a todos os profissionais do mundo atual. Segundo as palavras de Tardif (2000, p.7), “... *os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, uma formação contínua e continuada*”. A dinamicidade do mundo contemporâneo está a exigir constante atualização por parte de todos os que se dedicam ao exercício de uma atividade profissional. Nesse contexto, o processo de **formação docente** deve ser interpretado como algo contínuo, ou seja, enquanto houver prática, existe a possibilidade de haver aprendizado.

Essa idéia se contrapõe à de que a formação do professor se completa na universidade. Parafraseando Pérez Gómez

(1995), a idéia do professor-técnico é um produto do positivismo que perdurou por todo o século XX, na qual o docente é visto como um executor de tarefas, transmissor e aplicador de conhecimentos produzidos pelos teóricos. Foi esse o paradigma que predominou por todo o século XX e, *quiçá*, continue predominando na formação de professores ainda nesse início de século. Segundo essa concepção, denominada de *racionalidade técnica*, existe uma verdadeira hierarquia nos níveis de conhecimento, isto é, entre sua produção e aplicação.

Na prática assiste-se a uma autêntica divisão do trabalho e a um funcionamento relativamente autônomo dos profissionais em cada um dos diferentes níveis. A racionalidade técnica impõe, pela própria natureza da produção do conhecimento, uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados e próximos da prática aos níveis mais abstractos de produção do conhecimento (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p.97).

Nesse enfoque, o processo de formação docente se volta para dois componentes básicos: o que ensinar (componente científico – cultural) e como ensinar (componente psicopedagógico). O professor, ao saber os conteúdos da disciplina que irá trabalhar e as teorias e técnicas que podem ser utilizadas nas diversas situações de ensino, está pronto para atuar eficazmente na sala de aula. A formação docente deve, portanto, se ocupar disso: transmitir conhecimentos e procedimentos de ensino.

O paradigma que atualmente está alicerçando a maioria dos estudos na área de educação é o do *pensamento do professor*. São várias as temáticas que têm evoluído rumo a análises e questionamentos diferentes dos que vinham sendo feitos a partir do paradigma da *racionalidade técnica*. O processo de aprender a ensinar, que na concepção tecnicista era visto como algo mecânico, para o qual o aprendiz de professor ia à universidade (ou para outras instituições, caso dos professores formados no nível médio) e lá aprendia os conhecimentos produzidos pelos teóricos e os aplicava nas salas de aula, é um dos que ganha novos sentidos. Segundo Tardif e Raymond (2000, p.113)

Sitientibus, Feira de Santana, n.36, p.127-142, jan./jun. 2007

[...] os saberes que servem de base para o ensino [...] não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área de educação.

Sob essa ótica, os saberes² que os professores utilizam em suas práticas pedagógicas são derivados de fontes diversas: da sua caminhada social, de sua história enquanto sujeito participante de uma sociedade, de suas experiências escolares anteriores, das disciplinas e das vivências universitárias, de suas relações afetivas, de guias didáticos, dentre outras. No seu fazer diário, os professores mobilizam saberes que não são meramente instrumentais; são, também, culturais, resultantes de vivências, de relações humanas, de experiências de vida. Vista dessa forma, a prática passa a ser uma atividade que também produz saberes sobre a docência e jamais pode ser confundida com simples aplicação de técnicas.

Os conhecimentos específicos das matérias a serem ensinadas e os pedagógicos (referentes ao conhecimento dos alunos, da gestão da classe e do planejamento do ensino) continuam sendo saberes fundamentais para a prática docente. Entretanto, não são mais concebidos como suficientes para o exercício da referida prática. Tardif (2000) apontou três características básicas dos saberes docentes. Segundo ele, os saberes profissionais dos professores são *temporais, plurais e heterogêneos e personalizados e situados*.

A temporalidade dos saberes docentes é explicada pelo fato da sua aquisição ser um processo que é construído através do tempo, segundo o autor. Para ele, os saberes são temporais em três sentidos: em primeiro lugar uma boa parte do que os professores sabem sobre o processo de ensinar é originária da sua própria trajetória de vida, inclusive a escolar; em segundo lugar, a fase correspondente aos primeiros anos de exercício profissional é considerada um período de aprendizagem intensa

na e sobre a prática; por último, os saberes devem ser considerados temporais porque se desenvolvem ao longo de uma carreira profissional. (TARDIF, 2000).

Os saberes dos professores são considerados *plurais e heterogêneos* porque são provenientes de fontes diversas (sua cultura, sua trajetória de vida, sua formação acadêmica, suas relações pessoais e sociais etc.), são ecléticos, oriundos de várias teorias, concepções e técnicas e, finalmente, porque a própria prática é heterogênea nos seus fins e nos seus procedimentos.

Tardif (2000, p.15) ainda explica porque os saberes docentes são *personalizados e situados*. Ele escreve:

Um professor tem uma história de vida, é um ator social, têm emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem .

Uma outra linha de pesquisa do paradigma do *pensamento do professor* tem se dedicado a estudar os **tipos de saberes necessários ao desenvolvimento da prática docente**.

Carvalho e Gil Pérez (2001), discutindo o saber e o saber fazer docente, apontam duas das áreas de saberes necessários para uma sólida formação: os *conceituais e metodológicos* e os *integradores*.

Os *saberes conceituais e metodológicos*, classificados pelos próprios docentes como os saberes mais importantes para o exercício da profissão, significam para os autores:

- Conhecer a história das ciências, não só como suporte básico da cultura científica, mas, principalmente, como uma forma de associar os conhecimentos com os problemas que originaram sua construção, sem o qual, tais conhecimentos aparecem como construções arbitrárias;
- Conhecer as orientações metodológicas empregadas na construção dos conhecimentos...;
- Conhecer as interações Ciências/ Tecnologia/ Sociedade associadas à construção do conhecimento, sem ignorar o freqüente caráter conflitivo dessa construção...;

- Ter algum conhecimento dos desenvolvimentos científicos recentes e suas perspectivas, para poder transmitir uma visão dinâmica do conteúdo ensinado;

- Adquirir conhecimentos de outras disciplinas relacionadas, de tal forma que possa abordar problemas interdisciplinares... (CARVALHO; GIL PÉREZ, 2001)

É uma concepção bastante inovadora, até mesmo na opinião dos autores. Os saberes *conceituais e metodológicos* envolvem saber *o que* e *o como*, ou seja, os conteúdos a serem ensinados e as formas de fazer os alunos se apropriarem dos mesmos. Entretanto o conhecimento desse *que* e desse *como* demandam uma compreensão mais abrangente de ciência, de sociedade, de desenvolvimento tecnológico, de educação, a fim de que o ensino dos conteúdos específicos ocorra de forma contextualizada em relação às referidas temáticas e às reflexões históricas e filosóficas que lhes deram origem (CARVALHO; GIL PÉREZ, 2001).

Os *saberes integradores* são os que os autores chamam de “conteúdos escolares”, que se traduzem nos conhecimentos de como se ensina e como se aprende. Baseados em resultados de várias pesquisas, eles afirmam que as concepções dos professores sobre ensino e aprendizagem podem ser fatores limitadores ou mesmo impeditivos de mudanças ou inovações na prática docente. Sobre isso, Pérez Gomes (1995, p.105) afirma que:

[...] quando a prática, pela usura do tempo, se torna repetitiva e rotineira e o conhecimento-na-ação é cada vez mais tácito, inconsciente e mecânico, o profissional corre o risco de reproduzir automaticamente a sua aparente competência prática e perder valiosas oportunidades de aprendizagem pela reflexão na e sobre a prática.

Em outras palavras, as concepções dos professores sobre ensino e aprendizagem, quando enrijecida por trajetórias profissionais estáticas, caracterizadas por práticas embasadas em experiências de quando ainda eram alunos, adquiridas de forma não reflexiva, como verdade absoluta, podem se transformar em sérios obstáculos

para as mudanças na forma de ensinar desses docentes (CARVALHO; GIL PÉREZ, 2001).

O entendimento da **prática como reflexão** é outra temática que vem recebendo atenção especial já há mais de duas décadas, tendo sido pioneiramente tratada por Stenhouse (1975), que comparou o trabalho do professor com o de um artista, sempre encenando uma peça nova, ainda que sobre o mesmo texto base. Para ele, assim como o trabalho de ator no teatro ou um músico numa apresentação, a intervenção do professor numa sala de aula é produto de muito ensaio, de escolha do que se adequaria melhor àquela situação, àquele contexto específico (STENHOUSE apud LÜDKE, 2001).

Mais tarde, com Schön (1992), a ação de refletir sobre ação de ensinar durante e após a prática foi denominada de *reflective practitioner*. No Brasil, ficou conhecida como *prática reflexiva*, e desencadeou uma série de discussões sobre a importância da reflexão na formação do professor e, por conseguinte, sobre o tratamento das dificuldades da prática de ensino como objeto de discussão e pesquisa.

A *prática reflexiva* é entendida a partir dos conceitos de *reflexão sobre a ação*, que significa refletir, deliberadamente e de forma crítica, sobre uma dada situação de ensino, e *reflexão na ação*, que se distingue da primeira por ser realizada durante a ação, sem planejamento prévio; é uma ação instantânea, em que o professor mobiliza conhecimentos já interiorizados para intervir na situação (SCHON, 1992).

Em síntese, o que se pode perceber é que o paradigma do *pensamento do professor* vem fundamentando várias pesquisas e debates sobre a profissão docente e que as temáticas aqui referidas, a prática como produtora de conhecimento sobre a docência, saberes necessários à docência e prática reflexiva, são partes desse grande leque de discussões que vêm questionando a eficiência das teorias baseadas no paradigma da *racionalidade técnica* e apontando outros encaminhamentos para melhorar a educação escolar através da melhoria da formação de um dos seus principais atores, o professor.

A seguir, me reporto para a análise da prática docente a partir dos casos de ensino.

3 CASOS DE ENSINO: POSSIBILIDADE DE RELAÇÃO TEORIA PRÁTICA

A exigência, hoje, de uma prática baseada na reflexão é consenso entre teóricos. O fato de o ensino ser uma atividade incerta e imprevisível ajuda para que os professores enxerguem a necessidade de estar constantemente refletindo, estudando, problematizando as diversas situações que lhes são postas pelo exercício da docência. Sobre isso, Mizukami (2002, p. 12) interpretando Shulman considera que

[...] parte significativa da formação do professor é genérica, consistindo de princípios gerais e máximas [...]. Os casos de ensino poderiam se constituir, nesse processo, instâncias nas quais as especificidades do ensino [...] pudessem ser consideradas.

Em outras palavras, os casos de ensino poderiam ajudar na reflexão das singularidades da prática docente, além de contribuir para o exercício do raciocínio profissional.

3.1 O INÍCIO DA DOCÊNCIA: O CASO DE UMA EXPERIÊNCIA FRUSTRANTE

Decidi iniciar essa parte do texto apresentando um excerto de um caso.

Essa situação foi escrita por duas alunas do PPGE da UFSCar, Tatiana Aparecida de Matos e Maria Aparecida G. Archiza, em 2000, que o intitularam “O que fazer com essa classe?”. É um evento registrado com muitos detalhes, extenso, e por isso me atarei apenas a uma parte que muito me chamou a atenção.

O cenário é uma escola municipal da periferia de São Carlos (São Paulo). A direção decide criar uma sala de 3ª série para alunos-problema, rebeldes, violentos, desinteressados,

atrasados eram alguns dos adjetivos usados para caracterizá-los e para justificar a criação da turma.

A professora era iniciante, sem experiência com sala de aula. Foi demitida depois de poucos meses. Durante o período em que permaneceu na turma recebeu muita cobrança da coordenação e da direção da escola. Suas inseguranças frente aos problemas de gestão da classe, de como ensinar e de como proporcionar aprendizagem aos alunos eram vistas pela equipe coordenadora como problemas de incompetência e de falta de empenho e dedicação ao trabalho. Seu desabafo após a demissão: “É horrível você pegar uma turma igual àquela no início da carreira. Para mim foi um susto. Cheguei a pensar em desistir. Sabe quando você tenta de tudo e nada dá certo?”.

A situação apontada é riquíssima em aspectos que podem ser discutidos, como por exemplo, as dificuldades do início da carreira, a formação docente, a necessidade de apoio aos docentes iniciantes etc. Início contemplando uma questão que está sendo bastante enaltecida pelas teorias mais recentes sobre a profissão docente, a de que a prática produz saberes que não são, necessariamente, os da ciência, mas que nem por isso devem ser desconsiderados, por serem legítimos (GAUTHIER apud NUNES, 2001). Assim é que durante a carreira profissional, o professor se depara com múltiplas e diversas situações que a formação universitária não ensinou como enfrentar, pois é no exercício da docência que ele vai aprendendo, de fato, a lidar com a profissão e a superar os obstáculos que vão surgindo.

Isso não significa que apenas a prática seja capaz de ensinar, mas que não é possível aprender, durante a formação inicial, todos os conhecimentos necessários para a prática da docência, tal como se preconizava há alguns anos atrás. E também que os conhecimentos aprendidos nessa oportunidade devem ser resignificados, aprofundados, complementados constantemente, durante a atuação, haja vista as características de incerteza, de contextualização, de imprevisão, dentre outras, presentes nessa prática profissional.

Voltando ao excerto do caso, o depoimento da professora de que havia “tentado de tudo” é, sem dúvida, uma problemática enfrentada rotineiramente por muitos docentes, principalmente

por aqueles com pouca experiência na docência, como era o caso dela. Essas dificuldades podem vir a ser bastante amenizadas, caso o docente possa contar com uma equipe (coordenação, colegas, direção) que, tendo consciência da fase crítica que é o início da carreira, ofereçam o apoio necessário para o enfrentamento das mesmas.

Em outras palavras, existem algumas condições que podem facilitar ou dificultar o desempenho do profissional do magistério, tais como: comportamento da turma, da direção, dos colegas, o volume e as condições de trabalho, dentre outras. As atitudes do professor frente às diversas situações da prática podem ser influenciadas, positivamente ou não, pelas condições gerais do contexto escolar e essas vivências, quase sempre permeadas por dúvidas, incertezas, é que irão constituindo o saber fazer. Portanto, é exercitando, errando, acertando, testando outras estratégias, que o professor vai construindo seu saber prático. Essa construção é *temporal*, e, portanto, social; é nas interlocuções com os diversos grupos com os quais interage no início da carreira, dentro e fora da escola, que o saber prático vai sendo edificado (TARDIF, 2000).

Por isso é tão importante a interação entre o professor e os demais segmentos profissionais a ele relacionados, no interior da escola, como a coordenação pedagógica e os demais docentes. No início da carreira, então, a troca de experiência com profissionais mais experientes pode contribuir para o fortalecimento profissional do professor iniciante.

Retomando um pouco o caso de ensino, a experiência inicial da professora não foi muito feliz. Se a atitude da equipe pedagógica tivesse sido de apoio e não apenas de cobrança, é bem provável que os resultados tivessem sido mais positivos para o crescimento profissional da docente, para a construção dos *saberes práticos*.

3.2 O PROFESSOR TÉCNICO FRENTE ÀS DIFERENTES REALIDADES DAS SALAS DE AULA: DILEMAS E PERSPECTIVAS

O segundo caso de ensino³ é o de uma professora de Matemática, recém-formada, que após alguns meses de atuação

como professora substituta em salas de 5ª e 6ª séries é convidada para assumir, de forma permanente, duas turmas de magistério. O problema enfrentado pela professora foi a total falta de motivação das alunas para participarem das aulas, apesar de todas as estratégias tentadas por ela. O depoimento dessa professora revela:

Toda a experiência que eu tinha era no 1º Grau. [...] Mas no Magistério era tudo diferente, eu até tentei utilizar algumas das estratégias que haviam sido eficazes com as turmas anteriores, mas elas não funcionaram. [...] Eu não conhecia nenhuma fórmula que motivasse aquelas adolescentes.

Isso me leva a uma reflexão: É possível às grandes teorias científicas produzirem todas as técnicas e procedimentos necessários à intervenção no cotidiano escolar? Serão as realidades de ensino homogêneas a ponto de uma ou algumas técnica(s) poder(em) ser utilizada(s) com sucesso em vários contextos diferenciados?

Pelo depoimento da professora de Matemática do caso em pauta, a resposta a estes questionamentos é negativa. As realidades são diferentes, imprevisíveis. Os procedimentos que funcionaram positivamente com os alunos de 5ª e 6ª séries não surtiram os mesmos efeitos com as alunas do Magistério. Havia a necessidade de compreender aquela nova realidade e, a partir desse entendimento, buscar novas formas de intervenção. Como disse Pérez Gómez (1995, p. 101) “A abordagem unívoca e positivista da ciência tem uma utilidade muito limitada para a prática social e para a ação do profissional que é chamado a enfrentar problemas de grande complexidade e incerteza”, como é o caso dos professores.

Esse entendimento vem sustentando a busca de alternativas para a formação e desenvolvimento profissional dos docentes. Embora essas investigações preservem entre si diferenças de várias naturezas, partem do mesmo pressuposto já citado anteriormente: que o professor produz saberes na sua prática e as teorias educacionais não podem continuar sendo construídas à revelia das mesmas. Nesse sentido, Tardif (2000, p.115) afirma que:

[...] toda pesquisa sobre o ensino tem, por conseguinte, o dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana. De modo mais radical, isso quer dizer também que a pesquisa sobre o ensino deve se basear no diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho.

Isso muda radicalmente a relação teoria-prática tal como é concebida na racionalidade técnica. O reconhecimento do professor como um sujeito que produz conhecimentos durante e sobre sua ação, precisa ser acompanhada de uma revisão da divisão segundo a qual apenas os teóricos produzem os saberes que serão aplicados pelos docentes para promoverem a aprendizagem dos alunos.

Toda essa discussão sobre a importância do docente pensar e discutir sua prática poderia ser de grande valia nas duas situações dos casos de ensino citados nesse trabalho. Em ambos, é possível que a socialização dos problemas, a falta de idéias sobre como fazer os alunos se interessarem pelas aulas e aprenderem como fazer para manejar a classe com competência e respeito, seguida de reflexão objetiva sobre alternativas de ações voltadas para a atenuação dos problemas, poderia ter dado um desfecho menos frustrante para as docentes envolvidas.

É claro que uma docência baseada na reflexão não é construída de imediato. K. Zeichner, um nome significativo quando se trata da temática “prática reflexiva”, defende uma formação de professor a partir de uma abordagem reflexiva, que o capacite a refletir sobre sua prática de forma contextualizada (apud QUEIRÓZ, 2001). O espaço escolar seria, então, uma sequência, uma continuidade dessa reflexão iniciada durante a formação inicial.

Entretanto, quem não teve a oportunidade de iniciar na universidade ou nos cursos de Magistério, na formação em

nível médio, como acredito ser o caso das duas professoras aqui citadas, precisa fazê-lo na formação continuada. Afinal,

[...] A reflexão oferece a eles a oportunidade de se tornarem conscientes de suas crenças e suposições subjacentes a essa prática. Possibilita, igualmente, o exame de validade de suas práticas na obtenção de metas estabelecidas (MIZUKAMI, 1996, p.61).

E é na sala de aula, no cotidiano escolar, onde estão as reais e diversas situações da profissão, que essa ação pode ser iniciada para aqueles profissionais que não tiveram uma formação inicial com base nos referenciais que defendem a reflexão como postura necessária ao desenvolvimento da docência.

E claro que essa reflexão precisa se dar de forma planejada, orientada e referenciada. A busca de respostas, de saídas para os dilemas da prática de ensino, precisa se apoiar nas pesquisas já realizadas, no conhecimento já sistematizado. Mas ela também pode apontar soluções originais, frutos do saber construído na prática.

Embora de forma pouco consciente, alguns professores do ensino fundamental e médio têm ensaiado o ato de refletir, individual e/ou coletivamente, sobre os sucessos e fracassos do dia-a-dia de suas salas de aula. Embora não tenha sido mencionado, a professora de Matemática do caso de ensino a que nos referimos, buscou uma saída para o problema com as turmas de Magistério, no diálogo com um colega mais antigo na escola. Apesar das informações do professor serem produtos da relação dele com as turmas, da interpretação dele, a professora passou a conhecer algumas informações para iniciar suas investigações sobre a causa da desmotivação das alunas. É a forma de expressão que Shön (1992) denominou de *reflexão sobre a ação*, uma das maneiras como o conhecimento é produzido na epistemologia por ele denominada de *epistemologia da ação*.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração desse trabalho foi uma tentativa de apresentar aspectos da atuação docente, através de casos de ensino, e analisá-los sob a ótica das discussões mais atuais sobre formação docente. Em outras palavras, o artigo teve a pretensão de usar o instrumento “casos de ensino” para abordar alguns problemas da prática e a partir deles tentar analisar a consistência explicativa e organizativa das mais recentes discussões teóricas sobre a formação docente.

Ao finalizar, deixo registrada a relevância de práticas como essa para aprendizagem da docência. A leitura, análise e tentativa de explicação dos dilemas, dos sucessos, das experiências da prática profissional, podem levar o docente a entrar em contato com as produções teóricas sobre a produção do conhecimento na nossa área, ao tempo em que também poderá estar participando dessa construção dos saberes relacionados à sua profissão.

CASES OF TEACHING - INSTRUMENTS OF ANALYSIS OF THE EDUCATIONAL PRACTICE

ABSTRACT — *This paper aims to analyze some teaching practice situations from the predominant teacher training researching perspectives, especially from the end of the 80s, in the 20th century. The difficulties faced by teachers, in the beginning of their careers, their knowledge and their practice as a reflexive and productive moment, are the themes in which these analyses are based on. It can be an exercise of great contribution to the process of teaching formation which intends to master the theoretical discussions about teacher's practices, knowledge and thoughts.*

KEY WORDS: *Teaching cases. Teaching formation. Reflexive practice.*

NOTAS

- ¹ Situações de ensino (reais ou imaginárias) descritas de forma minuciosa pelo docente.
- ² A definição de saber engloba não apenas conhecimentos, mas também habilidades, competências, atitudes.
- ³ O caso é de autoria de Maria Eduarda Ferro, ex-aluna do curso de Pedagogia da UFSCar (1998) e foi intitulado “Enquanto isso, fora da sala de aula...”.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, A. M; GIL PEREZ, Daniel. O saber e o saber fazer dos professores. In: CASTRO, A. D; CARVALHO, A.M.P. (Org.). **Ensinar e ensinar Didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira - Thompson Learning, 2001.

CHAKUR, C.R.S.L. **Desenvolvimento profissional docente: uma leitura piagetiana**. Araraquara, Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, 2000.

LÜDKE, Menga. **O professor, seu saber e sua pesquisa**. Revista Educação e Sociedade, Campinas: CEDES, n. 74, 2001.

MARCELO GARCIA, Carlos. A formação de professores: centro de atenção e pedra de toque. In: NÓVOA A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

MIZUKAMI, M.G.N. Formação de professores, conhecimento da docência e casos de ensino. In: REALI, A.M.R.; MIZUKAMI, M. G. N. **Formação de professores, Práticas Pedagógicas e Escola**. São Carlos: EDUFSCar, INPED, COMPED, 2002.

_____. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

NUNES, Célia M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, n. 74, 2001.

PÉREZ GÓMEZ, Angel P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

QUEIRÓZ, Glória R. P. C. Processos de formação de professores artistas – reflexivos de Física. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, n. 74, 2001.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TARDIF, Maurice; RAYMUND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, n. 73, 2000.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, B.M.F. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Santa Tereza: DP&A , 2000.