

Casos de ensino na aula de didática e a formação de professores

Teaching cases in didactics classes and teacher training

Enseñanza de casos en el aula de didáctica y en la formación de profesores

DOI: 10.54033/cadpedv21n6-016

Originals received: 04/30/2024

Acceptance for publication: 05/21/2024

Cláudia Starling

Doutora em Educação

Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Endereço: Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

E-mail: claudiastarlingb@gmail.com

Carmem Lucia Eiterer

Doutora em Educação

Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Endereço: Belo Horizonte, MG, Brasil

E-mail: eiterercarmem@gmail.com

Anna Claudia Souza e Silva

Mestranda em Educação

Instituição: Programa de Pós-Graduação Educação e Docência, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Endereço: Belo Horizonte, MG, Brasil

E-mail: annaclaudia_souza@yahoo.com.br

RESUMO

O texto apresenta um recorte de uma investigação que tomou como campo empírico as experiências desenvolvidas na disciplina de Didática da Licenciatura, acompanhada no Estágio de docência realizado durante um semestre, totalizando 15 semanas, quatro horas semanais, compondo 60 horas, em uma universidade pública federal. A turma de estudantes conta com 34 alunos de diferentes cursos, de diversas áreas de conhecimento. A pesquisa adota a perspectiva metodológica da pesquisa (auto)biográfica e apoia-se no estudo de Casos de Ensino produzidos na disciplina. Para este artigo, discutimos a análise de quatro Casos de Ensino desenvolvidos em etapas distintas ao longo do semestre, em sala de aula: Primeira aula; Júri simulado; Que professor eu quero ser; e Sequência didática. Como resultado da análise, identifica-se a potencialidade dos Casos de Ensino para a formação de professores, possibilitando, aos graduandos: expor suas angústias e dilemas ligados ao ingresso na profissão; reconhecer a identidade

pessoal como uma dimensão da docência; refletir sobre a importância do contato com a educação básica a partir deste novo lugar, o da docência; e, também, refletir acerca do desejo de ingressar na profissão, e atuar de modo a contribuir para o desenvolvimento dos estudantes.

Palavras-chave: Casos de Ensino. Didática. Pesquisa (Auto)biográfica. Formação de Professores.

ABSTRACT

The text presents part of the data produced which took as its empirical field of research the experiences developed in the subject of Didactics, accompanied by the teaching internship, which took place during one semester, totaling 15 weeks, four hours a week, making up 60 hours, at a public university. The heterogeneous class includes 34 students from different courses and backgrounds. The qualitative research adopts the methodological perspective of (auto)biographical narrative and is based on the study of Teaching Cases produced in the discipline. For this text, we present the analysis of four Teaching Cases developed at different stages during the semester, in the classroom: First lesson; Mock jury; What teacher do I want to be and Didactic sequence. As a result of the analysis, we identified the potential of the Teaching Cases for teacher training, enabling undergraduates to expose their anxieties and dilemmas linked to entering the profession; to recognize personal identity as a dimension of teaching; to reflect on the importance of contact with the school from this new place for them, that of teaching; and also to say how much they want to enter the profession and act in a way that contributes to the development of students.

Keywords: Teaching Cases. Didactics. (Auto)biographical Research. Narratives.

RESUMEN

El texto presenta parte de los datos producidos que tomó como campo empírico de investigación las experiencias desarrolladas en la asignatura de Didáctica, acompañadas de la práctica docente, que tuvo lugar a lo largo de un semestre, con un total de 15 semanas, cuatro horas semanales, sumando 60 horas, en una universidad pública. La clase heterogénea incluye 34 estudiantes de diferentes cursos y procedencias. La investigación cualitativa adopta la perspectiva metodológica de la narrativa (auto)biográfica y se basa en el estudio de casos docentes producidos en la asignatura. Para este texto, analizamos cuatro Casos de Enseñanza desarrollados en diferentes momentos del semestre en el aula: Primera lección; Simulacro de jurado; Qué profesor quiero ser y Secuencia didáctica. Como resultado del análisis, identificamos el potencial de los Casos de Enseñanza para la formación de profesores, permitiendo a los estudiantes de licenciatura exponer sus ansiedades y dilemas ligados al ingreso en la profesión; reconocer la identidad personal como dimensión de la enseñanza; reflexionar sobre la importancia del contacto con la escuela a partir de ese lugar nuevo para ellos, el de la enseñanza; y también expresar su deseo de ingresar en la profesión y actuar de forma que contribuya al desarrollo de los alumnos.

Palabras clave: Casos de Enseñanza. Didáctica. Investigación (Auto)biográfica. Narrativas.

1 INTRODUÇÃO

O texto apresenta parte dos dados discutidos no contexto de uma investigação de mestrado que tomou como campo empírico o trabalho no estágio em docência, realizado durante 15 semanas, por quatro horas semanais, em uma turma da disciplina de Didática. A pesquisa, de natureza qualitativa, tem como objetivo identificar dilemas e desafios vivenciados pelos licenciandos na formação inicial, na disciplina “Didática da Licenciatura”. A disciplina, de 60 horas por semestre, é obrigatória na graduação na universidade pública em questão, integrando, portanto, o percurso da formação inicial de professores para a maioria dos cursos de licenciatura nesta instituição. A turma, acompanhada no trabalho de campo, contou com 34 alunos matriculados, oriundos de variados cursos: Letras, Química, Antropologia, Ciências Biológicas, Música e Teatro.

Os estudantes compõem, portanto, uma turma heterogênea em vários aspectos, tais como faixa etária, gênero, raça; além disso, temos que ter em mente que os estudantes se encontram em diferentes etapas (semestres) de seus cursos de origem. Essa disciplina é obrigatória para diferentes cursos da universidade e a oferta abarca um total de 12 turmas de responsabilidade de um grupo de 8 professoras efetivas, todas com formação mínima em nível de doutorado em Educação, que se revezam no trabalho. Observamos, no entanto, que, conforme a autonomia universitária, cada docente organiza a gestão da disciplina de acordo com sua própria orientação e trajetória de pesquisa, desde que salvaguardada a ementa.

Para a realização da investigação de mestrado, nos debruçamos sobre os Casos de Ensino produzidos na disciplina, como apresentamos mais adiante. A pesquisa se justifica, entre outras razões, pelo baixo investimento em estudos para conhecer o ensino de Didática. Marli André (2008) identificou uma lacuna que perdura até hoje:

Será que não precisamos saber o lugar que a disciplina Didática ocupa no currículo de formação de professores? Será que não queremos saber o que se ensina e como se ensina Didática hoje? Por que então esse ocultamento da agenda de pesquisas? Será que estamos nos precavendo de algo que não queremos ver? Essas são questões que

exigem um esforço conjunto de reflexão e de tentativa de resposta e quiçá possam nos auxiliar a compreender como o campo da Didática vem se constituindo (André, 2008, p. 499).

Buscamos, portanto, neste texto, apresentar alguns apontamentos no sentido de oferecer respostas a alguns dos questionamentos trazidos pela autora.

O curso de licenciatura é uma etapa essencial para formar futuros professores, possibilitando o acesso a conhecimentos diversos; entre eles, os didático-pedagógicos necessários para o desempenho de suas futuras funções profissionais. Tardif (2002) recorda que os saberes docentes provêm de uma conjunção de diferentes fontes e não têm seu início na graduação; família, escola, formação inicial e continuada, experiência profissional, entre outros aspectos, constam entre as fontes desses saberes. Ao chegar ao curso de graduação, o estudante já construiu uma série de noções, mais ou menos conscientes e evidentes para ele, acerca do ensino, proveniente de sua experiência como estudante na escola básica e de sua inserção social num contexto brasileiro mais amplo.

O programa de formação inicial docente, por esta via que aqui consideramos, busca incentivar a reflexão crítica sobre a prática educativa nas suas múltiplas dimensões. A formação inicial é uma etapa que proporciona a formação profissional ao indivíduo. É um processo de crescimento e organização pessoal que consiste na aquisição das habilidades essenciais para o ensino, tais como trabalho em equipe, conhecimento do ambiente escolar, do conteúdo, de metodologia e reflexão sobre valores. Constitui-se um período que visa garantir um conjunto de competências aos estudantes, capacitando-os para iniciar suas carreiras docentes. Durante esse período, o futuro professor passa por uma transição do papel de educando para o de professor (Gatti, 2003).

Assim como destaca Imbernón (2017), consideramos que importa garantir aos estudantes, durante a graduação, oportunidades de revisar suas concepções anteriores – previamente adquiridas acerca da escola. Assim, pretende-se alcançar um resultado formativo que ultrapasse a meta repetição de modelos prévios:

Isso nos faz pensar que uma das principais funções da formação inicial é descobrir o que eles pensam e, a partir daí, começar a construir ou desconstruir novas formas de ver a educação. Quebrar o círculo vicioso que pode levar a percorrer os estudos docentes sem modificar, reconstruir ou consolidar os seus esquemas mentais educativos, e com o perigo de recuperar velhas, obsoletas ou nocivas práticas escolares quando atingem a prática real da docência (Imbernón, 2017, p. 45, tradução nossa).

Neste mesmo sentido, Pryjma e Winkeler (2014) afirmam a importância de estabelecer espaços de reflexão sobre a profissão docente durante a formação inicial. A reflexão crítica implica situar-se dentro de uma ação, inserir-se na história, participar de uma atividade social e tomar posição diante dos problemas. Na mesma direção, Nóvoa (2009) afirma que “a prática, por si só, não forma. O que forma é a reflexão sobre a experiência e a prática”. O autor ainda acrescenta que:

o registro escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor. A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de autorreflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais (Nóvoa, 2009, p. 182).

No âmbito da disciplina de Didática, como verificamos durante o curso, busca-se que os estudantes em formação inicial sejam capazes de compreender a prática educativa através da análise dos fundamentos teórico-metodológicos que embasam os processos de ensino. Dentro desse contexto, a proposta da disciplina estabelece a Didática como um espaço e tempo de reflexão e ação em relação ao ensino e ao conhecimento, abordando, de maneira crítica, temas, conceitos, pressupostos e possibilidades relacionados ao “por quê?”, “o quê?”, “para quê?” e “como ensinar?”.

Deste modo, durante as aulas, para promoção de um processo de aprendizado reflexivo, como verificou-se no Estágio em docência, os estudantes foram mobilizados a repensar, e convidados a relatar, por meio dos Casos de Ensino, dilemas e desafios experimentados em seu percurso formativo.

Considerando que, encerrado o ciclo da formação básica escolar, ao iniciar a educação superior, o aluno traz consigo expectativas e ainda

idealizações, na universidade o graduando vai angariar um novo repertório de experiências – favorecidas por meio das amplas vivências aí proporcionadas. Tais vivências, englobam a convivência com colegas, a multiplicidade do ambiente acadêmico, os afazeres da profissão etc. No caso dos estudantes de licenciatura, as disciplinas obrigatórias e estágios que compõem a grade curricular de cada área, favorecem a construção de novas noções e podem vir a acarretar reformulações de suas compreensões anteriores.

Acreditamos que o processo de entender a si e de se reconhecer como futuro docente deva vir a ser facilitado durante o curso para que o discente amplie a compreensão da complexidade da profissão tanto nos aspectos laborais, nas tarefas a serem exercidas na perspectiva interna e externa à sala de aula, quanto nos aspectos sociais e históricos relacionados a esta atuação. A nosso ver, a mobilização de Casos de Ensino permite ampliar a consciência acerca da profissão.

Por fim, o objetivo deste artigo é apresentar os dados elaborados a partir dos relatos produzidos por graduandos a partir de quatro episódios vivenciados durante as aulas. Os casos de ensino coletados no campo de investigação são analisados e trazemos algumas conclusões possíveis a partir deles e permitem conhecer as concepções dos licenciandos acerca da docência. Entendemos que o objetivo deste estudo é ampliar as investigações no campo de pesquisas em Didática, especialmente sobre o ensino de Didática na sala de aula, pesquisa narrativa e Casos de Ensino.

2 METODOLOGIA DE PESQUISA

Trabalhamos, nesta pesquisa, na perspectiva da narrativa (auto)biográfica, visto que o objetivo do estudo é aproximar-se dos desafios da formação inicial através das vozes dos estudantes de graduação. Pretendemos identificar seus dilemas, anseios e expectativas em relação à profissão. A pesquisa (auto)biográfica concorre para a promoção da autorreflexão e desenvolvimento pessoal, pois, ao examinar suas próprias experiências, as pessoas podem ganhar uma compreensão mais profunda de si mesmas e de

como as experiências passadas contribuem para suas identidades e perspectivas (Passeggi, 2011).

A pesquisa (auto)biográfica se caracteriza pela investigação de histórias de vida de seres humanos e suas visões sobre o mundo, abrangendo seus sentimentos e percepções acerca de uma realidade vivida dentro de um contexto social no qual está situado. Apoiar-se na narrativa, na qual “não se busca uma ‘verdade’ preexistente ao ato de biografar, mas sim como os indivíduos significam suas experiências e (re)significam suas consciências históricas de si e de suas aprendizagens, mediante o processo de biografização” (Passeggi; Souza; Vicentini, 2011, p. 371). A narrativa tem sido reconhecida como uma ferramenta poderosa para a investigação e produção das fontes de pesquisa de natureza qualitativa nas áreas humanas e sociais, como destacam, entre outros, Clandinin e Connelly (2011).

Na formação de professores, Santos, Estevam e Martins (2018) afirmam que a reflexividade (auto)biográfica sobre as aprendizagens realizadas ao longo da vida possibilita ao docente uma melhor percepção sobre outros processos de aprendizagens.

Passeggi, Souza e Vicentini (2011) destacam ainda a relação entre reflexividade autobiográfica e aprendizagem:

A centração no indivíduo como agente e paciente, agindo e sofrendo no seio de grupos, conduz cada vez mais a se investigar em Educação a estreita relação entre aprendizagem e reflexividade autobiográfica. Sendo essa última considerada enquanto a capacidade de criatividade humana para reconstituir a consciência histórica das aprendizagens realizadas ao longo da vida (Passeggi; Souza; Vicentini, 2011, p. 372).

Como dispositivo metodológico de pesquisa elegemos os Casos de Ensino. Estes relatos foram produzidos pelos estudantes ao longo da disciplina de Didática. Em geral, se constituem como descrições minuciosas de situações escolares e permitem que professores em processo de formação ou em atuação possam refletir sobre eventos que ocorreram em um contexto específico. Esses estudos possibilitam, no contexto da sala de aula de graduação, estreitar os vínculos entre as teorias abordadas no processo de formação de professores e a realidade das escolas. Além disso, o ato de refletir na e sobre a ação

pedagógica pode ser benéfico para a formação de professores, porque eles precisam constantemente reaprender – são chamados a ressignificar sua atuação e saberes, devido à velocidade das mudanças que acometem o ambiente educacional (Mizukami, 2010).

A partir do momento em que a narrativa tem como ambiente a sala de aula e professores, estudantes, diretores, supervisores, enfim, sujeitos que estão envolvidos neste cenário, essas narrativas são denominadas “Casos de Ensino”. De acordo com Nono (2005, p. 68), “os casos de ensino representam situações escolares detalhadamente descritas, que possibilitam aos professores em formação ou em exercício, refletir sobre eventos ocorridos em um determinado contexto”.

Nesse sentido, os participantes de uma atividade envolvendo Casos de Ensino são convidados a analisar o relato, discutindo teorias e conceitos aprendidos em aula, para solucionar o problema ou a questão apresentada no Caso. O objetivo é fornecer um ambiente propício à investigação, uma oportunidade para o desenvolvimento de habilidades de pensamento e a construção de alternativas para a resolução de problemas. De acordo com Merseeth (2018):

as discussões de casos oferecem aos participantes um ambiente de investigação seguro para “experimentar” novas ideias e abordagens, sem a preocupação de que a aplicação de suas ideias não funcione, e a oportunidade de construir uma compreensão ao ouvir as interpretações e sugestões dos outros (Merseeth, 2018, p. 13).

A referida autora apresenta três propósitos que orientam a utilização dos Casos de Ensino: podem ser usados como exemplos, oportunidades para praticar tomada de decisões e a resolução de problemas práticos; como estímulo à reflexão pessoal (Merseeth, 2016).

Os Casos de Ensino são utilizados para desencadear a aprendizagem porque permitem que os educandos apliquem conceitos teóricos a situações concretas e desenvolvam habilidades práticas. Eles são geralmente discutidos em grupo ou individualmente, e os educandos são solicitados a formular soluções para os problemas apresentados no Caso. Isso ajuda a desenvolver

habilidades de pensamento crítico, resolução de problemas e tomada de decisão. Domingues, Sarmiento e Mizukami (2012) complementam esta definição, afirmando que a utilização dos Casos de Ensino na educação nos permite refletir sobre relações entre a teoria pedagógica, a teoria pessoal e a prática docente.

Para fundamentar nossa pesquisa, apoiamos-nos também na observação da sala de aula, e elegemos como instrumento para registrar nossas percepções o diário de campo. De acordo com as autoras Lüdke e André (1986), existem duas partes que compõem a observação: a Descritiva e a Reflexiva. Na parte descritiva, devemos registrar a “Descrição dos sujeitos; Reconstrução de diálogos; Descrição de locais; Descrição de eventos especiais; Descrição das atividades e ainda Os comportamentos do observador” (Lüdke; André, 1986, p. 30-31). Já na parte reflexiva das anotações no diário, incluem-se as “Reflexões analíticas; Reflexões metodológicas; os Dilemas éticos e conflitos; as Mudanças na perspectiva do observador; bem como os Esclarecimentos necessários” (Lüdke; André, p. 31).

Ainda como instrumento de apoio, que nos auxilia na observação, utilizamos a Pauta de Observação da sala de aula. Esta pauta é composta por elementos que permitem a reflexão sobre a gestão da turma – como as características do espaço, as regras de funcionamento e as formas de interação – e sobre a gestão do processo de aprendizagem – como as estratégias didáticas utilizadas na abertura, desenvolvimento e encerramento da aula. Por meio da pauta de observação, avaliamos a prática pedagógica vivenciada, a rotina das atividades, a forma de lidar com dilemas e conflitos na sala de aula e a influência nos comportamentos dos educandos, além da organização do ambiente da sala e do fluxo das atividades (Pires; Gauthier, 2020).

Quadro 1 – Pauta de observação

PLANEJAMENTO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qual é a temática da aula? ▪ Qual tipo de aula? Expositiva, dialógica, seminário... ▪ Quais as atividades propostas pela professora? <ul style="list-style-type: none"> ▪ Como é organizado o tempo da aula? ▪ Quais os matérias e recursos utilizados? <ul style="list-style-type: none"> ▪ Como é realizada a avaliação?
INTERAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como a professora interage com os estudantes? <ul style="list-style-type: none"> ▪ Como os estudantes interagem entre si? ▪ Como está a disposição das carteiras? ▪ Como a professora e os estudantes ocupam os espaços da sala de aula? ▪ Como os estudantes e a professora usam o tempo de fala na sala? ▪ Quais intervenções são feitas pela professora e pelos estudantes?
DILEMAS E TEMÁTICAS LEVANTADAS EM SALA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quais são as principais dúvidas? ▪ Quais são as temáticas que os estudantes e professora evidenciam a respeito da formação e da docência?

Fonte: Elaboração das pesquisadoras

De posse dos registros de caderno de campo e dos relatos escritos produzidos pelos estudantes, passamos para a etapa da análise. Para esta etapa, na dissertação, baseamo-nos nos referenciais de Souza (2014), propostos para se dar em três tempos. O Tempo I é marcado pela pré-análise e leitura cruzada, com o objetivo de desenhar o perfil biográfico do grupo. Neste momento, a intenção será capturar, no conjunto de cada história, as significações iniciais. No passo seguinte (Tempo II), ao revisitar os textos, será possível agrupar as indicações em categorias temáticas. Isso resultará em uma leitura mais focada nas temáticas identificadas, revelando repetições em diferentes trechos. Serão selecionadas unidades de análise, reveladas no conjunto das narrativas, tendo como foco a identificação de dilemas e desafios vivenciados na formação inicial (Souza, 2014).

O Tempo III constitui a análise interpretativa, na qual serão apresentados os possíveis significados presentes nas narrativas dos estudantes. Isso inclui tanto a maneira como as interpretamos à luz de nossas experiências pessoais

como a forma como integramos na análise o objetivo da pesquisa, os conceitos teóricos e as particularidades das informações coletadas (Souza, 2014).

A seguir, trazemos os Casos de Ensino selecionados, sobre os quais nos detemos neste artigo.

3 CASOS DE ENSINO

Os relatos selecionados, com vistas a identificar os dilemas vivenciados pelos graduandos no processo de formação docente, se referem a quatro diferentes Casos de Ensino: Primeira Aula; Júri Simulado; Que professor eu quero ser; e Sequência didática. Apresentamos a seguir, com vistas à concisão do texto, fragmentos, trechos selecionados, entre os muitos escritos produzidos pelos 34 estudantes da turma, que consideramos mais pertinentes para fins deste artigo.

3.1 PRIMEIRA AULA

Esta atividade foi realizada no primeiro dia de aula do curso. Os alunos foram convidados a relatar uma situação que marcou sua vida como estudante. O relato a seguir foi retirado do caderno de campo:

a primeira atividade que consistia na elaboração de um caso de ensino, respondendo a algumas perguntas pré-dispostas em um formulário. A atividade poderia estar relacionada a qualquer evento que tenha acontecido na vida do aluno e que o marcou de alguma forma, sem a necessidade de se identificar. Após a escrita de todos, os Casos de Ensino foram embaralhados e redistribuídos de forma que cada aluno recebesse um caso diferente do que aquele que havia escrito. Ao ler o caso de ensino do colega, o aluno deveria fazer um comentário relevante sobre a situação descrita. Neste momento, nos sentamos em roda para que todos pudéssemos olhar uns aos outros. Dessa forma, alunos relataram o caso de ensino do colega. Aqueles que quisessem poderiam revelar que o caso relatado pelo colega havia sido escrito por eles. (...) Como dilemas, destacam situações de bullying, mudança na escolha do curso de graduação, falta de ética dentro da sala de aula. Mas, também surgiram casos de reconhecimento de boas condutas de professores e amigos da infância. (Caderno de Campo da Pesquisadora, 1º semestre de 2023).

Apresentamos, a seguir, um fragmento do registro da estudante Helena, indicando como o ingresso no curso de licenciatura pode eventualmente derivar de contingências de vida. Verificamos que a escolha não é dirigida apenas pelo querer, condições objetivas interferem, como a maternidade e a busca por uma universidade pública, assim a estudante faz uma mudança radical na sua escolha de carreira. Anteriormente ela pretendia medicina ou biologia, mas como não obteve sucesso, considerando a escolha possível, opta por Letras, aquela área em que eventualmente viria a ter mais sucesso na tentativa de ingresso na universidade:

No Natal de 2019, vim de Foz do Iguaçu para BH, com o intuito de passar Natal com minha família. Fui a uma terapeuta que um amigo havia me indicado. Ela era uma terapeuta da linha ayurveda. Entre 2011 e 2018, havia tentado o ingresso em Medicina. Nesta sessão da psicanálise, ela me sugeriu cursar Letras. Como eu estava num momento não muito favorável (havia tentado vários anos de vestibulares, tinha engravidado e o meu menino estava com 1,5 ano nesta época) aceitei o conselho dela, mudei da área de Ciências Biológicas para Letras e fui aprovada em 2 universidades federais em anos consecutivos (Trecho do Caso de Ensino / Helena- 2023).

3.2 JÚRI SIMULADO

Na atividade que trazemos a seguir, a turma foi dividida em dois grupos: os que defendem e os que não defendem a profissão de professor. O relato do caderno de campo, descrito a seguir, apresenta um pouco da ambiência do debate, narra o reconhecimento de desafios no desempenho dessa profissão, destacando haver entre os estudantes aqueles que abraçam de modo convicto a profissão:

A turma havia sido separada em dois grupos: os que defendem a profissão professor e os que não defendem, a professora C. representou a juíza do tribunal e juntamente com 4 estudantes compusemos o grupo de jurados. (...) O grupo de defesa, argumentou que não existe nenhuma profissão sem que antes haja um professor para ensinar. Defenderam ainda, que não há como substituir o professor caso o ofício seja extinto. O grupo que se contrapõe, sustentou a ideia da baixa remuneração, adoecimento de professores, além dos inúmeros casos de violência que tem acontecido nos ambientes escolares. (...) grande parte deles está convicta de exercer a profissão docente, apesar dos contrapontos apresentados, porque

eles querem e acreditam que possam fazer a diferença. (...) uma estudante disse ter ficado bastante reflexiva quanto às questões sobre violência escolar e os problemas de saúde decorrentes do exercício do magistério. A estudante ainda completou o relato dizendo que durante os anos que ainda faltam para a conclusão do curso, irá refletir sobre plecionar ou não (Caderno de Campo da Pesquisadora, 2023).

Após o desenvolvimento da atividade, os estudantes relataram suas percepções sobre ela. O debate favorece ampliar a compreensão do papel da subjetividade dos sujeitos envolvidos no exercício profissional da docência. Trouxemos um trecho de autoria de Patrícia, em que ela demonstra ter expandido a sua compreensão acerca da dimensão ética da profissão, da responsabilidade envolvida nesse fazer, e reflete sobre a sua opção pela docência considerando a relação entre as dimensões pessoal e profissional do ser professor:

O professor, é "também" um ser humano que vivencia sentimentos de felicidade, mas também de angústias na sala de aula. Ele é o profissional que, devido à grande proximidade com os alunos, consegue perceber (e também sentir) as diversas manifestações das alegrias, dos problemas, das tristezas dos alunos, que, compartilham um pouco da sua vida pessoal com este profissional. Mais que um tutor, o professor é aquele profissional que pode marcar a vida de um indivíduo para sempre, influenciando por exemplo, a escolha profissional do aluno(a). Percebi que ainda não estou 100% assertiva da minha escolha em ser professora. Acredito que é uma responsabilidade muito, mas muito grande, já que, como profissional, o professor é aquele que pode influenciar as escolhas dos alunos para o resto da vida. No júri, fora citado uma experiência particular de uma professora com mais de uma década de atuação em sala de aula, o que me fez refletir que esta é uma profissão, no qual nenhum dia é igual ao outro (Trecho do Caso de Ensino – Patrícia, 2023).

3.3 QUE PROFESSOR EU QUERO SER?

Os relatos produzidos neste Caso de Ensino se basearam na pergunta “Que professor eu quero ser”, com foco nas abordagens de ensino estudadas na disciplina. Selecionamos, entre os relatos, aqueles que apresentavam dilemas e desafios da docência. Alongamo-nos um pouco mais nas considerações acerca deste aspecto, uma vez que o relato da estudante Carol indica uma série de aspectos relevantes e recorrentes. Corroborando outros estudos, afirma que desejo da docência nem sempre foi presente, mas a oportunidade que teve no Ensino Médio veio a influenciar a sua escolha profissional:

A profissão de professor nem sempre esteve nos meus pensamentos como algo que gostaria de seguir. No entanto, durante às aulas de Filosofia no segundo ano do ensino médio, me foi despertado uma vontade de seguir essa carreira. A importância do professor sempre foi algo que valorizei muito, mas direcionando o olhar para essa questão atualmente, percebo que o professor possui um papel transformador na sociedade (Trecho do Caso de Ensino da Estudante Carolina, 2023).

A estudante reconhece que a sua docência está ligada à sua biografia e identidade, sendo atravessada por marcadores sociais de diferença e assimetrias que podem gerar possibilidades distintas de afetar o “outro” :

Tendo isso em mente, caminho para a minha formação como profissional da educação, reconhecendo que a minha trajetória é atravessada por questões de gênero, raça, contexto social e cultural, que são capazes de produzir diferentes modos de exercer a profissão de professora, como também a possibilidade de afetar e influenciar sujeitos (Trecho do Caso de Ensino da Estudante Carolina, 2023).

Ela pondera acerca da importância da formação continuada para o exercício da docência. Indica a compreensão que tem de docência como um fazer que pode além do conteúdo possibilitar o desenvolvimento de autonomia intelectual dos seus estudantes:

Ser professor é reconhecer que o saber é fluído e contínuo, portanto, se torna necessário que ocorra uma formação continuada. Diante disso, acredito que seja necessário a busca pelo conhecimento e de um melhor desenvolvimento pessoal e atualização do processo de ensino aprendizagem, buscando procurar melhorias e adaptações satisfatórias. À vista disso, desejo ser uma professora que enquanto profissional, que se formou e procurou desenvolver ações docentes, procura ir além da prática de educar e transmitir o conteúdo selecionado, mas que consiga formar alunos que possam analisar as situações propostas de maneira crítica e consigam alcançar a sua autonomia intelectual (Trecho do Caso de Ensino da Estudante Carolina, 2023).

Ela expõe seu anseio de ser uma docente que atue numa perspectiva de ensino que favoreça o desenvolvimento do aluno tanto no plano intelectual quanto afetivo. Afirma compreender que a profissão está imersa num contexto de incertezas e desafios, mas explicita seu anseio de promover um ensino de qualidade:

(...) Pretendo ser uma professora que trabalhe na dimensão do afetivo e no desenvolvimento da inteligência do aluno, para que assim, consiga caminhar cada vez mais perto de um ensino de qualidade, onde a pluralidade seja compreendida e a construção do conhecimento seja colocada como possibilidade. Compreendo que existem vários desafios e incertezas que permeiam a função docente, mas acredito que um bom profissional da educação seja capaz de contornar essas adversidades e enxergar por uma ótica onde elas possam potencializar o seu desenvolvimento profissional e pessoal. Desejo ser esse tipo de professora (Trecho do Caso de Ensino da Estudante Carolina, 2023).

Gatti (2009, 2019) salienta que, ao longo das últimas décadas, desde que as pesquisas acerca da escolha da profissão docente se iniciam, os estudantes apresentam duas ordens de respostas entre as razões elencadas. O desejo de contribuir para o desenvolvimento intelectual dos estudantes é uma delas. Nos dados coletados pelas autoras, os estudantes, de modo geral, reforçam o desejo de ‘transformar’ a educação e contribuir para o desenvolvimento de pessoas, a partir de uma metodologia ou prática diversificadas. De modo consonante, vemos que os depoimentos coletados em nosso estudo na sala de aula de Didática corroboram também estas pesquisas.

Já no relato de outro estudante, Ian, vemos que indica compreender que existe uma necessidade de se adaptar ao contexto institucional. Ele reconhece que a posição mais tradicional de ensino se manifesta como um “padrão” vigente. Mas, elabora a possibilidade de vir a horizontalizar a relação professor aluno:

Como professor, considerando a pluralidade de cenários relativos ao ofício, imagino que minha postura esteja próxima do contexto e considere questões sociais. (...). Ainda que observe na minha abordagem didática algo mais próximo do método tradicional, não considero que seja inerente a minha futura postura profissional, mas apenas um meio de adaptar-se, reconhecendo um sistema padrão de ensino um repasse de certos métodos. Todavia, ciente do modo de ensino mais aplicado ao Brasil, creio em pequenas alterações capazes de “horizontalizar” a relação professor-aluno e tornar o ensino um objeto de ação daquele que o aprende. Alguns processos são inflexíveis – as notas, a matriz curricular, etc. -, pois existe um padrão vigente, mas creio em ajustes pontuais que eu possa exercer individualmente em sala de aula para aproximar a educação aos alunos (Trecho do Caso de Ensino do Estudante Ian, 2023).

O estudante, no trecho acima trazido, realça a relevância do contexto. Ian antecipa nas suas considerações que sua liberdade de agir se fará na relação com a pluralidade de cenários em que se exerce o ofício. Como acentua

Perrenoud (1995), o sentido do trabalho escolar não é dado a priori. Ele constrói-se a partir de uma cultura, de um conjunto de representações e valores “numa situação, numa interação e relação”. (p. 19). Isso corrobora o que pontua o autor: “o sentido depende dos desejos que se conseguem satisfazer, das necessidades que elimina, dos projectos que serve, das obrigações que cumpre. Cada um procura aliar necessidade e virtude, razão e sentimentos, dever e vontade.” (Perrenoud, 1995, p. 191)

3.4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Os estudantes escolheram uma das quatro atividades propostas pela professora, sobre a temática “Sequência didática”: Proposta 1 – Elaboração de uma sequência didática e desenvolvimento de um jogo que será aplicado em uma escola; Proposta 2 – Elaboração de uma sequência didática e inclusão na Plataforma Entre Docentes; Proposta 3 – Elaboração de uma sequência didática e apresentação para professores; e Proposta 4 – Produção de um artigo sobre Casos de Ensino, com a temática Planejamento.

O relato a seguir é de uma estudante que participou da confecção do jogo. Esse jogo foi desenvolvido em sala de aula e levado para execução junto aos estudantes na escola, com a presença da professora de didática, o professor da escola e o grupo responsável por sua elaboração. Foi, para muitos deles, a primeira oportunidade de retornar a esta instituição, agora não mais como estudantes. Em sua reflexão, ela se remete à sua vivência como estudante, revendo o papel exercido por seus professores, e repensando suas posturas. O relato é um pouco extenso, mas apresenta reflexões importantes, do ponto de vista da consciência que a aluna vai construindo em torno da ação docente. Ela começa a se perguntar acerca da relevância de construir alternativas didáticas para angariar o engajamento dos estudantes nas atividades propostas:

No dia 13 de junho de 2023, fui até a Escola Estadual D. R. de O. junto com alguns colegas de classe. Já na escola, realizamos um jogo que contava com a participação de alguns alunos. O jogo se chamava “envelopes ecológicos” e foi criado com base no tema lixo, trazendo informações sobre seu descarte, sobre a produção e sobre o consumo

de alguns materiais que poluem o meio ambiente. Eu poderia passar diversas páginas abordando as questões práticas de como foi realizar o jogo, o planejamento da nossa abordagem, a forma como separamos as funções, etc., mas como este é um relato, prefiro comentar sobre algumas questões pessoais que essa experiência me trouxe. Começando pelo momento em que chegamos na escola, posso afirmar que não estava esperando a agitação com a qual fomos recebidos, fazia alguns anos que não pisava em uma escola, então havia me esquecido como os jovens são animados e curiosos, esqueci que eles não possuem tanto aquele distanciamento, que encontramos em muitas disciplinas da universidade, entre professor e aluno. Algo que também me trouxe muita reflexão foi o momento em que estávamos realizando o jogo e comecei a perceber que muitos alunos estavam se dispersando, por isso tivemos que chamar a atenção deles diversas vezes, aumentando um pouco a voz, batendo palma, etc. Esse momento me trouxe várias lembranças de quando meus professores tentavam ministrar aula, mas a classe estava tão agitada que se tornava impossível. No entanto, durante o jogo, percebi que muitas crianças realmente se interessaram, o que me fez pensar se talvez o que impedia meus professores de conseguirem manter a atenção dos alunos não era a falta de tentativas de mudar os métodos, que sempre permaneceram no esquema tradicional, o que acabava gerando uma falta de interesse nos alunos que dificultava o convívio em sala (Trecho do Caso de Ensino da Estudante Manuela, 2023).

Ela observa agora, nesta vivência, a sala de aula, de outro ângulo, e tece considerações sobre a natureza da relação professor-aluno e a natureza da convivialidade que se estabelece neste ambiente:

Também foi muito interessante analisar as relações desenvolvidas em sala de aula, tanto entre os alunos, quanto com o professor de biologia (que nos permitiu utilizar a aula dele para realizar o jogo). Pelas interações era possível perceber que existia uma certa proximidade entre os presentes, visto que a todo momento eram realizadas piadas entre eles e com o professor. Tudo isso me levou a pensar como as relações são desenvolvidas naturalmente dentro de sala, pois mesmo tentando não se tornar extremamente próximo dos seus alunos, é necessário dar uma abertura para que eles se sintam confortáveis e se interessem o suficiente para participar das aulas (Trecho do Caso de Ensino da Estudante Manuela, 2023).

Por fim, considera a importância da atividade proposta e da disciplina Didática para a sua formação. Salienta a importância da prática, da experiência profissional, como formadora, mas também da teoria para trazer um alicerce para essa formação. Destacamos que ela denota examinar o “tipo” de professora que quer vir a ser, refletindo acerca da performance que deseja construir :

Acredito que essa experiência foi muito importante, pois é graças a ela que atualmente me encontro questionando o tipo de professora que quero ser dentro de sala, qual performance quero ter no ambiente escolar, quero ser uma professora firme, mas que demonstre afeição pelos seus alunos? Como posso chegar a esse equilíbrio? É realmente só na experiência que posso adquirir esse comportamento ou estudar desde o início para assumir esse papel em sala já me permitiria encontrar esse equilíbrio? Tenho consciência de que muitas coisas só se conquistam através da experiência, mas com essa disciplina me foi despertado um grande interesse em consumir ao máximo as teorias referentes à atuação em sala de aula, para que quando chegue meu momento de ministrar aulas, eu não me encontre tão despreparada como me sentia antes de iniciar a disciplina (Trecho do Caso de Ensino da Estudante Manuela, 2023).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de pesquisa permite perceber que os Casos de Ensino se mostram um dispositivo que implica o estudante no exame de seus percursos na disciplina. Deste modo, configura-se um exercício autêntico que leva o e deter sobre o seu processo de aprendizado. Verificamos, no primeiro Caso apresentado, que há uma reflexão sobre as condições dadas para a escolha da profissão docente. No segundo Caso, colocou-se em debate a profissão de professor, mobilizando argumentos em defesa dessa profissão. No terceiro Caso de Ensino considerado, os estudantes manifestaram, assim como nos anteriores, nos seus relatos, seus anseios em relação à atuação profissional, procurando agora se aproximar deles pelas lentes das teorias abordadas no curso. No quarto e último Caso de Ensino considerado, apresentamos relatos de estudantes que participaram da elaboração e desenvolvimento de um jogo, sob supervisão da professora, levado a ser executado com estudantes na escola. Sua reflexão considera aspectos de sua formação e, ainda, a relevância, que assume para ela, o trabalho desenvolvido na disciplina.

Concluimos que, ao demandar do licenciando a atenção detida sobre a análise das situações vivenciadas, este dispositivo promove uma oportunidade concreta de reflexão e potencializa a formação de professores. Os estudantes apontaram compreender a complexidade da profissão, abarcando os dilemas e desafios dados pelo contexto pessoal, social e pelo sistema de ensino. Mas, apontaram também a opção pela profissão docente e o desejo de serem agentes

promotores de aprendizado e de mudança social. Explicitam uma reflexão sobre seus percursos e seus aprendizados abraçando as complexidades aí presentes. Percebem a dimensão pessoal e profissional como interligadas e o significado que assume a formação contínua para o fazer docente.

Outrossim, lembramos o dizer de Freire: "Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática" (FREIRE, P, 1991, p. 58). Ressaltamos que há uma dimensão do trabalho docente que incorpora os valores, conhecimentos e destrezas dos sujeitos, a própria cultura dos sujeitos. Neste sentido, ele recorre ao conhecimento construído ao longo do percurso escolar. Ressaltamos que, dada a natureza do trabalho docente, que implica atuar na direção da contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente a construção seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e dos desafios que o ensino como prática social lhes colocar no cotidiano (Pimenta, 2009, p.41). Essa compreensão nos parece ter sido manifesta pelos estudantes na menção que fazem nos seus textos ao desejo de boa estrutura das escolas.

Esperamos ter demonstrado a relevância dos processos de ensino que implicam maior clareza nas tomadas de decisão e conscientização, por parte dos estudantes, acerca dos processos envolvidos na escolha profissional. Cabe destacar que tal clareza contribuiria também para diminuição do absenteísmo docente, fenômeno que demanda respostas dos governos e da sociedade brasileira. Considerado o contexto de baixa atratividade exercida pela docência sobre os jovens, o chamado apagão docente, prognóstico para as próximas décadas, assusta a todos. A falta de professores se coloca como pano de fundo ameaçando o futuro das escolas. O texto a seguir, de um ano atrás, alertava: "Um novo estudo projeta o possível déficit de 235 mil professores no ano de 2040 caso nada seja feito para reverter o quadro atual. Esse número equivale a 20% dos atuais 2,2 milhões de docentes da educação básica brasileira" (Maciel, 2023,

p. 1). A formação professoral, no Brasil e no mundo, precisa responder ao desafio do déficit docente que se avizinha e, para isso, entendemos que seja fulcral incrementar as pesquisas acerca de estratégias de ensino e formação inicial de professores.

Por fim, cabe observar que reconhecemos as limitações deste estudo, por seu escopo reduzido, uma vez que se refere a apenas uma turma de graduação em formação de uma universidade pública. Indicamos que outras investigações possam se somar a ela e ampliar a discussão acerca da relevância dos Casos de Ensino como estratégia de formação e de pesquisa, multiplicando o debate que propusemos em diferentes contextos de formação de professores.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Tendências da pesquisa e do conhecimento didático no início dos anos 2000. *In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: Didática e formação de professores. XV ENDIPE*. Rio Grande do Sul: EDIPUCRS, 2008. p. 487-499.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DOMINGUES, I. M. C. S.; SARMENTO, M. T. J.; MIZUKAMI, M. G. N. Os casos de ensino na formação-investigação de professores dos anos iniciais. *In: Perspectivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras. I Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança*, Braga-Portugal: UMINHO, 2012.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
Gatti, Bernadete. **A atratividade da carreira docente no Brasil**, São Paulo: FCC/Fundação Vitor Civita, 2009

GATTI, B.; BARRETO, E. S.; ANDRÉ, M. E.; ALMEIDA, P. C. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: Unesco, 2019.

GATTI, B. A. Tendências da pesquisa em Psicologia da Educação e suas contribuições para o ensino. *In: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. Conceções e práticas em formação de professores: diferentes olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, R. Apagão docente: jovens se afastam da profissão. **Revista Educação**, 291, 2023. <https://revistaeducacao.com.br/2023/02/06/apagao-docente-jovens-se-afastam-da-profissao/>

MERSETH, K. K. Cases and case methods in teacher education. *In: SIKULA, J. (ed.). Handbook of research on teacher education – a project of the Association of Teacher Educators*. New York; Macmillan Library Reference, 1996. p. 722-744.

MERSETH, K. K. (org.). **Desafios reais do cotidiano escolar brasileiro**: 22 dilemas vividos por diretores, coordenadores e professores em escolas de todo o Brasil. São Paulo: Instituto Península; Moderna, 2018.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R.; REYES, C. R.; MARTUCCI, E. M. LIMA, E. F.; TANCREDI, R. M. S. P.; MELLO, R. R. **Escola e Aprendizagem da Docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

NONO, M. A. **Caso de ensino e professores iniciantes**. 2005. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Porto: Ed. Porto, 2009.

PASSEGGI, M. C. **Pesquisa autobiográfica**: questões de método e de escrita. Petrópolis: Vozes, 2011.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E.C. de; VICENTINI, P.P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n.1, p. 369-386, abr. 2011.

PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto, 1995.

PIRES, N.; GAUTHIER, C. Pautas didáticas na construção da profissionalidade docente. **Revista Educação** (UFSM), v. 45, 2020.

PRYJMA, M. F.; WINKELER, M. S. B. Da formação inicial ao desenvolvimento profissional docente: análises e reflexões sobre os processos formativos. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 23–34, 2014.

SANTOS, J. M. O.; ESTEVAM, R. A.; MARTINS, T. M. Pesquisa (auto)biográfica. **Ensaios Pedagógicos**, Sorocaba, v. 2, n. 1, jan./abr. 2018.

SOUZA, E. C. de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, Santa Maria, RS, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.