

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CASOS DE ENSINO E PROFESSORAS INICIANTE

Maévi Anabel Nono

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Metodologia de Ensino
Orientadora: Profª. Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami

São Carlos/SP

Fevereiro 2005

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

N814ce

Nono, Maévi Anabel.

Casos de ensino e professoras iniciantes / Maévi Anabel
Nono. -- São Carlos : UFSCar, 2005.
238 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos,
2005.

1. Professores - formação. 2. Formação continuada de
professores. 3. Metodologia de ensino. 4. professores
iniciantes. 5. Pesquisa - metodologia. 6. caso de ensino. I.
Título.

CDD: 370.71 (20^a)

Para meu pai.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami, pela orientação no desenvolvimento da pesquisa e por compartilhar comigo suas investigações sobre Formação de Professores.

Às professoras Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali e Maria Dalva Silva Pagotto, pelas importantes contribuições oferecidas no Exame de Qualificação e pela participação na Defesa da Tese.

Às professoras Myrtes Alonso e Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira pela participação na Defesa da Tese.

À Universidade Federal de São Carlos e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Metodologia de Ensino.

À Maria Helena Ninelli, Eveli M. Sanches e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSCar.

À FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo), pelo apoio à pesquisa, e ao parecerista da agência, pelas importantes críticas e sugestões oferecidas.

Às professoras iniciantes participantes da pesquisa, pela disposição para expor seus processos de aprendizagem da docência, permitindo que fossem investigados e publicados.

Ao professor Marcio Rogerio Daniel, pelas importantes contribuições oferecidas como companheiro e como profissional.

RESUMO

O entendimento dos processos formativos vividos por professores e a definição dos conhecimentos profissionais que estão na base de sua atuação aparecem como temas centrais em estudos sobre formação docente, especialmente a partir da década de 1980. Os professores são vistos, nesses estudos, como profissionais que tomam decisões diante de eventos escolares, resolvem situações incertas em sala de aula, possuem crenças que influenciam sua atividade profissional, constroem conhecimentos profissionais – complexos, dinâmicos e multifacetados – ao enfrentar e refletir sobre diversas situações que ocorrem nas instituições escolares e nas classes em que lecionam. Os modos como ocorrem e como podem ser promovidos processos de desenvolvimento profissional docente têm sido amplamente investigados. Diferentes estratégias formativas e investigativas de tais processos vêm sendo propostas e analisadas. Nesse contexto, casos de ensino têm sido apontados como ferramentas de grande valor formativo e investigativo de processos de desenvolvimento profissional docente (HAMMERNESS; DARLING-HAMMOND; SHULMAN, L., 2002; MARCELO GARCIA; MAYOR RUIZ; SÁNCHEZ MORENO, 2002; MERSETH, 1996; MIZUKAMI, 2000; SHULMAN, J., 2002). Neste estudo, discutimos dados referentes a uma pesquisa-intervenção, de natureza qualitativa, que teve como objetivo investigar possibilidades dos casos de ensino enquanto instrumentos capazes de evidenciar e interferir nos conhecimentos profissionais de professoras iniciantes da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental. Estudos têm evidenciado a importância que os anos de início na carreira docente possuem nos processos de formação (ABARCA, 1999; TARDIF; RAYMOND, 2000; TARDIF, 2002). Trata-se de um período de sobrevivência e descoberta em que as professoras procuram ajustar suas expectativas e ideais sobre a profissão às condições reais de trabalho que encontram, procurando lidar com uma série de limitações que atuam diretamente sobre sua atuação, tentando permanecer na profissão e manter um certo equilíbrio diante dos sentimentos contraditórios que marcam a entrada na carreira. Nesta investigação, no período 2003/2004, quatro professoras iniciantes analisaram casos de ensino que contemplavam situações escolares enfrentadas por diferentes professoras e elaboraram um caso de ensino a partir de experiências vividas nos anos iniciais da carreira docente. De modo geral, as estratégias de análise e elaboração de casos de ensino permitiram que conhecimentos referentes ao modo como ensinam conteúdos matemáticos e de linguagem escrita fossem explicitados pelas iniciantes. Evidenciaram dúvidas, certezas, equívocos e contradições que orientam e caracterizam suas práticas profissionais. Explicitaram processos de reflexão envolvidos no ensino das professoras e estimularam sua postura reflexiva diante das situações escolares. Possibilitaram descrições e análises de suas trajetórias profissionais. Apontaram que, apesar das peculiaridades que caracterizam a entrada na carreira, cada professora vivencia esse momento de forma particular, a partir de conhecimentos que possui sobre a profissão, das relações que estabelece com colegas de trabalho, pais de alunos e alunos, da maneira como ingressa na primeira escola, como lida com conteúdos que deve ensinar, com discussões teóricas sobre como as crianças aprendem, com as possibilidades de continuar aprendendo apesar das adversidades da profissão. Evidenciaram a complexidade que caracteriza os processos de aprendizagem da docência, revelando-se importantes estratégias para promovê-los e investigá-los.

Palavras-chave: Caso de ensino. Professoras iniciantes. Formação continuada.

ABSTRACT

The comprehension of the formative processes lived by teachers and the definition of the professional knowledge that forms the base of their performance appear as central themes in studies on teacher education, especially since the 80's. Teachers are seen, in these studies, as professionals that make decisions in face of school events, solve dilemmatic situations in their classrooms, harbor beliefs that influence their professional activity, and build professional knowledge – complex, dynamic and multifaceted – when facing and reflecting on diverse situations that occur in the classrooms they teach and the school institutions they belong to. There has been wide investigation on the ways these things happen, as well as the way the processes of professional development of teachers are promoted. Different formative and investigative strategies of such processes have been proposed and analyzed. In this context, teaching cases have been pointed out as tools of great formative and investigative value, whenever the processes of learning and professional development of teachers are concerned (HAMMERNESS; DARLING-HAMMOND; SHULMAN, L., 2002; MARCELO GARCIA; MAYOR RUIZ; SÁNCHEZ MORENO 2002; MERSETH, 1996; MIZUKAMI, 2000; SHULMAN, J., 2002). In this study, we discuss data of qualitative nature referring to a research-intervention, that had as its objective the investigation of the feasibility of the use of teaching cases as instruments capable to bring to surface the professional knowledge of beginning teachers of the early Childhood Education and Elementary School, as well as provide grounds for the promotion of said knowledge. The data sources were narratives written by the teachers in different contexts. Studies have evidenced the importance the first years of the teaching career in the formative processes (ABARCA, 1999; TARDIF; RAYMOND, 2000; TARDIF, 2002). It is a period of survival and discovery, in which teachers seek to adjust their expectations and ideals regarding their profession to the real conditions of work that they end up facing, dealing with a series of limitations that act directly on their performance, while trying to remain in the profession and balancing contradictory feelings. In this inquiry, during the years of 2003/2004, four beginning teachers analyzed teaching cases that contemplated school situations faced by other teachers, and constructed a teaching case from experiences lived during the initial years of their teaching career. It can be said that the strategies of analysis and writing of the teaching cases allowed knowledge regarding the way they teach mathematical and Portuguese written language contents to be brought to surface. The teachers exposed doubts, certainties, mistakes and contradictions that guided and characterized their professional practice. Processes of reflective inquiry related to their pedagogical practices were made evident. It can also be said that the teaching cases allowed the teachers to describe and analyze their own professional trajectories. Teachers pointed out that the peculiarities that characterized their first years of teaching showed that each of them experienced that period in a deeply personal manner, because of a series of elements that varied widely from teacher to teacher: the conceptions that she possesses regarding her profession; the relations that she establishes with peers, parents of pupils and pupils themselves; her first days of work; the way she deals with the subject matters that she must teach; theoretical quarrels that emerge as the children learn; the way she conceives the possibilities to continue learning despite the constraints of the profession. The use of teaching cases made it possible for teachers to become aware of the complexities that characterize their learning to teach processes, and to develop important strategies to promote and to investigate such processes.

Key-words: Teaching case. Beginning teachers. Teacher education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS DE PROFESSORES PRINCIPIANTES: contribuições da pesquisa educacional	16
2.1	PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	21
2.2	PESQUISA SOBRE PROFESSORES PRINCIPIANTES	37
2.3	PESQUISA SOBRE CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS DE PROFESSORES PRINCIPIANTES	55
3	ESTRATÉGIAS INVESTIGATIVAS E FORMATIVAS DE PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: casos de ensino e métodos de casos	67
3.1	CASOS DE ENSINO E PROCESSOS DE REFLEXÃO	78
4	CASOS DE ENSINO NA PESQUISA SOBRE PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: aspectos metodológicos da utilização de uma estratégia, ao mesmo tempo, investigativa e formativa	88
4.1	COLETA DE DADOS	93
4.2	PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA	97
5	PROFESSORAS INICIANTES E PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: possibilidades formativas e investigativas da estratégia de análise de casos de ensino	102
5.1	A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE STEFÂNIA, PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL (PADILHA, 2002): caracterização da trajetória profissional das professoras iniciantes	102
5.1.1	Professora Fabiana	108
5.1.2	Professora Daniela	110
5.1.3	Professora Mariana	112
5.1.4	Professora Joana	114
5.2	UM DINHEIRO, DOIS DINHEIROS, TRÊS DINHEIROS... (TOLEDO, 1999): explicitação, construção e análise de conhecimentos profissionais envolvidos no ensino de conteúdos matemáticos nos primeiros anos de escolarização	118
5.3	ESCREVA DO SEU JEITO (ARATANGY, 2002) e A GATA BORRALHEIRA, A CINDERELA E O SAPATINHO DOURADO (ABREU, 2002): explicitação, construção e análise de conhecimentos profissionais envolvidos na alfabetização das crianças nos primeiros anos de escolarização	134
5.4	PRODUZINDO TEXTOS (ABREU, 2002a): explicitação, construção e análise de conhecimentos profissionais envolvidos no ensino da produção de textos para crianças nos primeiros anos de escolarização	153

5.5	ANÁLISE DE CASOS DE ENSINO E PROCESSOS DE REFLEXÃO DE PROFESSORAS INICIANTES	163
6	PROFESSORAS INICIANTES E PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: possibilidades formativas e investigativas da estratégia de elaboração de casos de ensino	168
7	CONCLUSÃO	178
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	188
	REFERÊNCIAS	193
	APÊNDICES	206
	ANEXOS	214

1 INTRODUÇÃO

O entendimento dos processos formativos vividos por professores e a definição dos tipos e da natureza dos conhecimentos que estão na base de sua atuação aparecem como temas centrais em estudos sobre formação docente, especialmente a partir da década de 1980. Estratégias e metodologias diversificadas de investigação dos processos de aprender a ensinar e do repertório de conhecimentos específicos da docência surgem relacionadas a diferentes enfoques teóricos. Nesse contexto, *casos de ensino* aparecem como ferramentas de promoção e investigação dos processos de desenvolvimento profissional docente em estudos desenvolvidos por Lundeberg, Levin e Harrington (1999), Marcelo Garcia, Mayor Ruiz e Sánchez Moreno (2002), Merseth (1990, 1996), Mizukami (2000, 2002), Shulman, J., (1992, 2002), Wassermann (1993, 1994), dentre outros.

Nesta investigação, procuramos responder à seguinte questão de pesquisa: ***quais as possibilidades formativas e investigativas do uso de casos de ensino em processos de desenvolvimento profissional docente vividos por professoras em início de carreira que atuam na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental?***

Investigamos possibilidades dos casos de ensino enquanto instrumentos capazes de – considerando aspectos que marcam a entrada na carreira docente – evidenciar e interferir: a) nos diferentes tipos de conhecimentos em que se fundamentam professoras principiantes quando ensinam conteúdos específicos de diferentes naturezas; b) nos processos pelos quais tais conhecimentos são construídos, organizados e mobilizados por elas de modo que os alunos compreendam os conteúdos que são ensinados; c) nos processos de reflexão vividos pelas professoras iniciantes diante de situações escolares específicas e contextualizadas que envolvem o ensino de conteúdos, a partir e diante dos conhecimentos que possuem e das situações em que se encontram quando ensinam.

Ao colocarmos as possibilidades formativas e investigativas dos casos de ensino como foco central desse estudo, objetivamos também analisar processos de desenvolvimento profissional vividos por professoras iniciantes. Tentamos, entretanto, ressaltar a importância, no âmbito dos estudos sobre Formação de Professores, da investigação de estratégias que permitam, ao mesmo tempo, a construção de conhecimentos sobre processos de desenvolvimento profissional da docência e a

intervenção nesses processos. Dessa forma, procuramos explicitar a relevância dessa investigação no quadro atual das pesquisas educacionais, apontando suas possíveis contribuições ao investigar não apenas processos de aprendizagem profissional docente, mas uma estratégia que possa promovê-los e explicitá-los. No momento atual, estamos diante da necessidade de “[...] compreender como o processo de aprendizagem profissional ocorre, de forma a se poder delinear cursos de formação básica e programas de formação continuada que, de fato, promovam tal processo” (MIZUKAMI, 2000, p. 144). Estamos, também, diante da luta pela

[...] definição de uma política nacional global de formação dos profissionais da educação e valorização do magistério, que contemple de forma prioritária no quadro das políticas educacionais, e em condições de igualdade, a sólida formação inicial no campo da educação, condições de trabalho, salário e carreira dignas e a formação continuada como um direito dos professores e obrigação do Estado e das instituições contratantes. (FREITAS, 1999, p. 19)

Nesse sentido, casos de ensino parecem ser bastante relevantes na compreensão dos modos como ocorrem e como podem ser promovidos processos de desenvolvimento profissional, podendo, como têm demonstrado alguns estudos, ser utilizados em programas de formação inicial e continuada de professores como estratégia formativa e investigativa.

Organizamos a apresentação da investigação em seções. Na seção *Processos de desenvolvimento profissional docente e conhecimentos profissionais de professores principiantes: contribuições da pesquisa educacional* procuramos sistematizar aspectos de estudos desenvolvidos na área de Formação de Professores que fundamentaram nossa investigação desde o momento inicial de constituição da questão norteadora da pesquisa. Processos de desenvolvimento profissional docente; conhecimentos profissionais dos professores; escola como espaço de formação profissional; processo de iniciação na docência são temáticas tratadas nessa seção a partir de diversos estudos realizados. Subdivide-se em três subseções: *Pesquisa sobre Formação de Professores*, *Pesquisa sobre professores principiantes*, *Pesquisa sobre conhecimentos profissionais de professores principiantes*. Na seção *Estratégias investigativas e formativas de processos de desenvolvimento profissional docente: casos de ensino e métodos de casos*, que engloba a subseção *Casos de ensino e processos de reflexão*, procuramos focalizar considerações que têm sido feitas em torno dos casos de ensino como instrumentos formativos e investigativos dos processos de formação docente. Os procedimentos metodológicos

adotados na investigação são apresentados na seção *Casos de ensino na pesquisa sobre processos de desenvolvimento profissional docente: aspectos metodológicos da utilização de uma estratégia, ao mesmo tempo, investigativa e formativa*. Procuramos evidenciar, nesse trecho, possibilidades metodológicas de utilização dos casos de ensino discutidas na literatura. Buscamos, ainda, descrever a estratégia de utilização dos casos que desenvolvemos e utilizamos diante das nossas possibilidades de pesquisa-intervenção. Apresentamos uma justificativa da seleção dos casos que foram utilizados na pesquisa e um breve resumo das temáticas tratadas em cada um deles; além disso, caracterizamos as professoras participantes recorrendo, inclusive, ao estudo anterior que realizamos, no qual procuramos descrever seus conhecimentos profissionais enquanto futuras professoras (NONO, 2001; NONO; MIZUKAMI, 2002). A análise dos dados coletados está sistematizada nas seções *Professoras iniciantes e processos de desenvolvimento profissional docente: possibilidades formativas e investigativas da estratégia de análise de casos de ensino* e *Professoras iniciantes e processos de desenvolvimento profissional docente: possibilidades formativas e investigativas da estratégia de elaboração de casos de ensino*. Apresentamos, ainda, uma seção em que procuramos sistematizar as principais *conclusões* sobre possibilidades formativas e investigativas da estratégia de estudo de casos de ensino adotada na investigação. Finalmente, tecemos algumas *considerações finais* a respeito dos casos de ensino, ressaltando o fato de serem apenas um dos diversos instrumentos possíveis de serem utilizados em programas de pesquisa e de formação de professores e destacando alguns cuidados necessários na adoção da metodologia de casos.

É importante ressaltar que, neste estudo, retomamos e damos continuidade a uma experiência preliminar com a utilização de casos de ensino na investigação e na promoção de processos de aprendizagem profissional docente em cursos de formação inicial de professores para atuar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (NONO, 2001). As professoras que se dispuseram a participar da investigação aqui descrita estiveram presentes também nessa experiência anterior, o que permitiu que pudéssemos procurar estabelecer relações entre os períodos de formação inicial para a docência e de entrada na carreira docente que vivenciaram. Reforçamos nossos agradecimentos a essas professoras que, com tanto desprendimento, colocaram à disposição seus processos de aprendizagem da profissão para que fossem investigados e publicados. Em dissertação de mestrado (NONO, 2001) apresentamos a intenção de, durante a pesquisa desenvolvida no doutorado, acompanhar o ingresso na carreira docente das, então, naquele momento,

futuras professoras, investigando dificuldades, desafios e novas aprendizagens vividas nos anos iniciais da profissão, por meio da utilização dos casos de ensino. Esse acompanhamento só foi possível graças à disponibilidade das professoras Joana, Fabiana, Daniela e Mariana¹. Elas têm sido fundamentais em nossa trajetória de investigação dos processos formativos vividos pelas professoras que atuam nas séries iniciais da escolarização. Quem são as professoras que estão ensinando as crianças em seus processos iniciais de aprendizagem? Quais são seus conhecimentos? Como aprenderam/aprendem a ensinar? O que sabem sobre si mesmas enquanto profissionais da educação? O que sabem sobre os conteúdos que devem ensinar? Questões como essas, que há algum tempo procuramos responder, vêm sendo desvendadas com a participação dessas professoras. E, sem dúvida, suas falas, seus escritos, depoimentos, análises de situações de ensino vividas nos primeiros anos lecionando têm sugerido novos questionamentos e novas questões a serem investigadas, além de evidenciarem a necessidade do reconhecimento das professoras como figuras essenciais no estabelecimento de um ensino de qualidade na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Nesta investigação, partimos das seguintes referências teóricas:

- Estudos educacionais recentes, na área de Formação de Professores, desenvolvidos em nível internacional e/ou nacional, apesar de sua diversidade teórico-metodológica, têm apontado para o caráter de construção do pensamento dos professores, sugerindo que a formação docente ocorre de maneira contínua, iniciando-se nos cursos de formação (ou ainda antes) e prosseguindo durante todo o exercício profissional. Experiências pessoais com situações de ensino são tidas como elementos centrais nos processos de desenvolvimento profissional docente. O professor tem sido encarado como profissional que processa informações, toma decisões diante de situações escolares, resolve situações incertas em sala de aula, possui crenças que influenciam sua atividade profissional, constrói conhecimentos profissionais – complexos, dinâmicos, multifacetados – ao enfrentar e refletir sobre diversas situações que ocorrem nas instituições escolares e nas classes de alunos. Os modos como ocorrem e como podem ser promovidos processos de desenvolvimento profissional docente têm sido amplamente investigados. Diferentes estratégias formativas e investigativas de tais processos vêm sendo construídas e analisadas. Na tentativa de situar essa investigação no quadro atual das pesquisas

¹ Os nomes das professoras iniciantes são fictícios e foram também utilizados no estudo anterior (NONO, 2001) de que participaram.

educacionais sobre formação de professores, recorremos a estudos desenvolvidos por André (2000), Borges e Tardif (2001), Brzezinski e Garrido (2001), Fenstermacher (1994), Lelis (2001), Marcelo (1998), Nunes (2001), Shulman, L. (1989), Tardif (2000), dentre outros. Recorremos também a referências que nos auxiliaram a situar a investigação no quadro de modificações que caracteriza a sociedade atual, dentre as quais, Candau e Sacavino (1997), Dowbor (1993), Imbernón (2000), Kuenzer (1999) e Libâneo (2001).

- Considerando o caráter de continuidade e de dinamicidade dos processos de desenvolvimento profissional docente, optamos, nesta investigação, por focalizarmos processos referentes aos professores em início de carreira. As investigações sobre Formação de Professores têm distinguido três momentos nos estudos sobre aprender a ensinar: formação inicial, formação durante o período de iniciação profissional e desenvolvimento profissional. O período de inserção na carreira têm sido apontado como um momento de transição de estudantes para professores, marcado por dúvidas, conflitos, tensões e aprendizagens intensas. Nesta investigação, tomamos como sujeitos professoras iniciantes que já participaram de estudo anterior com casos de ensino quando frequentavam a formação inicial. Considerando aspectos levantados pelos estudos sobre o início na docência, focalizamos os modos como ensinam conteúdos específicos relativos aos anos iniciais da escolarização, a partir da análise das possibilidades dos casos de ensino como instrumentos formativos e investigativos. Nesta pesquisa, pretendemos discutir a temática dos professores iniciantes focalizando aspectos referentes aos conhecimentos de diferentes naturezas que possuem e constroem no período inicial de sua carreira e aos modos como organizam e utilizam tais conhecimentos nas situações escolares que enfrentam quando estão ensinando conteúdos específicos das séries iniciais do Ensino Fundamental ou da Educação Infantil aos seus alunos. Objetivamos discutir possíveis relações entre tais aspectos e alguns elementos: escolarização prévia pela qual passou o iniciante; principais dificuldades, obstáculos, desafios, preocupações, interesses e ajudas presentes nos anos iniciais da docência; formação inicial recebida e confronto com as exigências das situações escolares; escola e ambiente de trabalho e diferentes expectativas e apoios dos colegas em relação a sua atuação nas classes que lhes foram atribuídas e no ambiente escolar como um todo. Recorremos aos estudos sobre os anos iniciais da docência desenvolvidos por Abarca (1999), Caldeira (1995, 2000), Castro (1995), Feiman-Nemser (2001), Fontana (2000), Freitas (2000), Guarnieri (1996), Huberman (1993), Imbernón (2001), Marcelo (1998), Marcelo Garcia (1999, 2002), Nunes (2002), Perrenoud (2002), Tardif e Raymond (2000).

- Diante das transformações que caracterizam a sociedade atual, o domínio de conteúdos e de habilidades cognitivas superiores – análise, síntese, estabelecimento de relações, interpretação e uso de diferentes linguagens necessárias para a constante busca da informação e do conhecimento – torna-se imprescindível. Compreendemos o ensino de conteúdos como tarefa mais ampla que transmitir informações. Trata-se de garantir aos alunos acesso aos conhecimentos que lhes permitirão participar da vida social e produtiva, e aprendizagens que lhes possibilitem buscar, selecionar, produzir, analisar e utilizar tais conhecimentos diante da complexidade e da diversidade das situações atuais. Como os casos de ensino podem evidenciar e interferir nos diferentes tipos de conhecimentos em que se fundamentam professoras principiantes quando ensinam conteúdos específicos de diferentes naturezas e nos processos pelos quais tais conhecimentos são construídos, organizados e mobilizados por elas de modo que os alunos compreendam os conteúdos que ensinam, representa um dos focos de análise desta investigação. Apoiamo-nos, fundamentalmente, nos modelos de processos de raciocínio pedagógico, de base de conhecimento profissional para o ensino e de conhecimento pedagógico de conteúdo (GROSSMAN; RICHERT, 1988; GROSSMAN; WILSON; SHULMAN, L., 1989; SHULMAN, L., 1989; WILSON; SHULMAN, L.; RICHERT, 1987). Destacamos a centralidade do conhecimento do conteúdo específico – em suas quatro dimensões (conhecimento da matéria, conhecimento substantivo, conhecimento sintático, crenças pessoais sobre a matéria) – na base de conhecimento para o ensino, no conhecimento pedagógico do conteúdo e nos processos de raciocínio pedagógico.

- Os casos de ensino têm se mostrado bastante adequados quando se considera seu uso na formação dos professores enquanto profissionais que, diante de situações escolares cotidianas, mobilizam e utilizam conhecimentos – construídos ao longo de sua trajetória escolar e profissional – para tomar decisões e determinar suas ações, respondendo à complexidade e à diversidade dos eventos que ocorrem em sala de aula e, ao mesmo tempo, construindo e reconstruindo seu conhecimento profissional. Em relação aos casos de ensino enquanto instrumentos formativos e investigativos de processos de formação docente, apoiamo-nos nas seguintes referências, dentre outras: Hiebert, Gallimore e Stigler (2002), Marcelo Garcia, Mayor Ruiz e Sánchez Moreno (2002), Merseth (1996), Mizukami (2000), Shulman, J. (1992, 2002), Shulman, L. (1989), Wasserman (1993, 1994). Procuramos estabelecer relações entre casos de ensino e processos de reflexão vividos pelas professoras diante deles. A discussão sobre o conceito

de reflexão se desenvolve baseada em estudos de Alarcão (2003), Dewey (1979), Griffiths e Tann (1992 apud ZEICHNER; LISTON, 1996), Mizukami et al. (2002), Pérez Gómez (1992), Pimenta e Ghedin (2002), Schön (1992), Zeichner e Liston (1996). Partimos da consideração de que processos de reflexão fazem parte dos processos pelos quais as professoras ensinam conteúdos a seus alunos.

2 PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS DE PROFESSORES PRINCIPIANTES: contribuições da pesquisa educacional

Marcado pelo avanço científico e pelo desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, o mundo contemporâneo vislumbra, neste momento de transição entre séculos, consideráveis transformações sociais, econômicas, políticas, culturais que afetam não apenas a sociedade de um modo geral como a vida cotidiana de cada cidadão e que definem novas exigências educacionais para as instituições escolares e para os professores.

Analisando o processo tecnológico em curso no final do século XX e início do século XXI, vemos importantes avanços que têm determinado transformações significativas na organização das sociedades e na vida das pessoas: a revolução da informática; a utilização da biotecnologia que impulsiona mudanças na agricultura, na indústria farmacêutica e em outros setores; o uso de novas formas de energia; a revolução das telecomunicações que permitem, cada vez mais, a transmissão, com rapidez, de grandes volumes de textos, imagens e sons; a utilização de novos materiais (novas cerâmicas, supercondutores, novas formas de plástico, etc.) que, por sua vez, permitem novos avanços na eletrônica, na informática e nas telecomunicações (DOWBOR, 1993).

Na esfera econômica, esses avanços impulsionam o fenômeno da globalização/internacionalização dos mercados. Na política, a soberania das nações é comprometida, na medida em que o poder das finanças toma conta do mundo; as responsabilidades sociais dos governos dos países periféricos vão se reduzindo, na mesma medida em que eles perdem sua autonomia; as relações sociais são marcadas pelo individualismo e pela competitividade. Candau e Sacavino (1997, p. 278) discutem:

A rapidez, profundidade e o caráter das transformações vividas nestas duas últimas décadas implicam numa mudança de época dominada, a nível mundial, por uma visão e mentalidade conservadoras, revestidas de um ar modernizador. Esta perspectiva apresenta o processo de globalização como inevitável e homogêneo, e se fundamenta na hegemonia da ideologia neoliberal que, a partir da década de 1970 com a crise do modelo keinesiano, expandiu-se com força pelo mundo. Este pensamento está baseado principalmente na mundialização e centralidade

do mercado, na internacionalização das economias e na reestruturação produtiva. Esta reestruturação das forças produtivas tem na ciência e na tecnologia o seu mais importante meio de produção de bens e serviços, cujos reflexos se fazem sentir na cultura, nas práticas sociais, nas relações de poder e na produção de conhecimento.

Nesse contexto geral de transformações na sociedade atual, as questões educacionais são pensadas sob diferentes perspectivas: por um lado, políticas educacionais “[...] supõem um sistema educativo funcional à atual transformação produtiva e à formação de sujeitos capazes de assumir uma ética baseada na extrema individualização das relações sociais, na prática da competição e na lógica do mercado” (CANDAU; SACAVINO, 1997, p. 284); por outro lado, sugere-se a construção de uma escola que lide com conhecimentos, habilidades e valores voltados para o estabelecimento de relações verdadeiramente democráticas diante do mundo complexo e, por vezes, confuso, que se apresenta. De toda forma, mudanças no papel e na organização da escola são inevitáveis diante das modificações vistas na sociedade. Surgem novos agentes de socialização que se convertem em fontes paralelas de transmissão de informação e cultura, atuando ao lado do professor que deixa de se constituir em fonte quase exclusiva de informação e transmissão do saber e que, a partir das informações transmitidas pelas novas fontes, têm, por vezes, suas afirmações examinadas e contestadas (ESTEVE ZARAGOZA, 1999). Considerando uma proposta de escola democrática, podemos dizer que, hoje, mais que transmitir informações, a escola precisa garantir aos alunos aprendizagens que lhes possibilitem buscar, selecionar, produzir, analisar e utilizar tais informações diante da complexidade e da diversidade de situações que enfrentam. Pimenta (1997) destaca que a finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada deve ser a de possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, a partir do desenvolvimento de habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los; o que implica analisá-los, confrontá-los e contextualizá-los. Conforme sugere Imbernón (2000, p. 93)

Há uma série de habilidades importantes (habilidades básicas, Unesco 1990), como a melhora da fala, o discurso narrativo, a consciência crítica, o debate, o trabalho conjunto e, principalmente o diálogo (códigos simbólicos de uma sociedade científica e tecnológica, Deluiz, 1995), que permitirão a construção de um pensamento capaz de selecionar informações relevantes; de conhecer e preservar-se da influência dos meios de comunicação e de outras fontes de poder; de analisar as desigualdades entre os que produzem informação e os que a consomem; de tomar decisões; de fazer relação, estruturar e ordenar, etc.

No quadro de modificações atuais, vemos surgir novas necessidades de qualificação profissional que implicam uma formação geral acentuada que garanta o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais fundamentais para a compreensão das rápidas mudanças que ocorrem no mundo do trabalho, nos meios de produção, nos produtos desenvolvidos, nas exigências do mercado, etc.

A crescente incorporação de ciência e tecnologia aos processos produtivos e sociais, a serviço dos processos de acumulação do capital internacionalizado, configura uma aparente contradição: quanto mais se simplificam as tarefas, mais conhecimento se exige do trabalhador, e, em decorrência, ampliação de sua escolaridade, a par de processos permanentes de educação continuada. Assim, a relação entre educação e trabalho, mediada no taylorismo/fordismo por modos de fazer, ou, em outras palavras, mediada pela força física, pelas mãos ou por habilidades específicas que demandavam coordenação fina ou acuidade visual, para dar apenas alguns exemplos, passa a ser mediada pelo conhecimento, compreendido como domínio de conteúdos e de habilidades cognitivas superiores [...] tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade em face de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente, e assim por diante. (KUENZER, 1999, p. 168-169)

Embora seja verdadeira a afirmação de que novas tecnologias demandam novas habilidades cognitivas, o que se vê em instituições escolares freqüentadas por crianças das classes populares é um tipo de formação geral aligeirada que não garante o desenvolvimento de tais habilidades deixando, por vezes, de garantir até mesmo o domínio de linguagens necessárias para a busca da informação e do conhecimento. Diante de uma sociedade em que convivem, simultaneamente, os grandes avanços tecnológicos e as desigualdades, o desemprego, a pobreza, a exclusão, as opressões sociais e econômicas de alguns povos sobre outros (IMBERNÓN, 2000), tais habilidades são exigidas de uma minoria que ocupará postos de trabalho vinculados à criação de ciência e tecnologia e à manutenção e direção. Nesse contexto, cabe à escola pública o compromisso com o enfrentamento das desigualdades pela democratização dos conhecimentos que permitirão aos alunos participar da vida social e produtiva (KUENZER, 1999). Ao afirmar que a escola não tem conseguido acompanhar as mudanças ocorridas na sociedade, Alarcão (2001) destaca que, ainda fortemente marcada pela disciplinaridade e influenciada pela tradição ocidental que privilegia o pensamento lógico-matemático e a racionalidade, ela

difícilmente prepara os alunos para viver diante da complexidade que caracteriza o mundo atual e não potencializa o desenvolvimento global do ser humano, devendo, portanto, ser modificada não apenas nos currículos que são ministrados, como também na organização disciplinar, pedagógica, organizacional, nos valores e nas relações humanas que nela são travadas. “É preciso repensá-la, pensando-a em contexto. Mas não basta que fiquemos apenas no pensar. Depois, é preciso agir para transformá-la” (ALARCÃO, 2001, p. 19). A escola precisa desenvolver um projeto próprio construído por todos os seus membros em equipe. Precisa contextualizar-se e interagir com a comunidade da qual faz parte. Precisa pensar-se e avaliar-se, construindo conhecimento sobre si própria (ALARCÃO, 2003).

E quanto ao professor? O que se espera de um professor comprometido com um ensino de qualidade relacionado às exigências do mundo contemporâneo e, principalmente, com um ensino que estimule o estabelecimento de relações sociais democráticas? Imbernón (2000) aponta demandas aos professores diante das situações que marcam o início do século: análise da obsolescência dos processos, dos materiais e das ferramentas de aprendizagem existentes; diagnóstico de novas necessidades dos alunos; busca de novas motivações dos alunos para a aprendizagem; grande influência do meio social na aprendizagem; busca de novos métodos; gestão coletiva da aprendizagem para levar em conta os problemas e as soluções para a organização do processo; utilização de meios tecnológicos, além da primazia da técnica; conhecimento das especificidades e das adaptações culturais e lingüísticas; formação permanente como parte intrínseca da profissão de educar e como compromisso na aprendizagem durante toda a vida; respeito e atenção às culturas específicas; importância do sistema relacional e da colaboração nas relações educativas; importância das necessidades das pessoas (além da escolaridade e da própria formação permanente). Alarcão (2003) destaca competências que o professor precisa desenvolver na sociedade da aprendizagem que hoje se apresenta: criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e estimular a aprendizagem e a auto-confiança nas capacidades individuais para aprender. O professor, segundo ela, é o timoneiro na viagem da aprendizagem em direção ao conhecimento; é o estruturador e animador das aprendizagens e não apenas estruturador do ensino.

Kuenzer (1999) caracteriza o que denomina de professor de novo tipo exigido pelas condições atuais, destacando a importância de que ele seja profundo conhecedor da sociedade de seu tempo e das relações entre educação, economia e sociedade. Destaca a importância de que o professor seja capaz de:

[...] com base nas leituras da realidade e no conhecimento dos saberes tácitos e experiências dos alunos, selecionar conteúdos, organizar situações de aprendizagem em que as interações entre aluno e conhecimento se estabeleçam de modo a desenvolver as capacidades de leitura e interpretação do texto e da realidade, comunicação, análise, síntese, crítica, criação, trabalho em equipe, e assim por diante. Enfim, ele deverá promover situações para que seus alunos transitem do senso comum para o comportamento científico. Para tanto, ao professor não basta conhecer o conteúdo específico de sua área; ele deverá ser capaz de transpô-lo para situações educativas, para o que deverá conhecer os modos como se dá a aprendizagem em cada etapa do desenvolvimento humano, as formas de organizar o processo de aprendizagem e os procedimentos metodológicos próprios a cada conteúdo. (KUENZER, 1999, p. 171-172)

Libâneo (2001) aponta novas atitudes que devem ser tomadas pelo professor diante das realidades do mundo contemporâneo: assumir o ensino como mediação (aprendizagem ativa do aluno com a ajuda pedagógica do professor); modificar a idéia de uma escola e de uma prática pluridisciplinares para uma escola e uma prática interdisciplinares; conhecer estratégias do ensinar a pensar, ensinar a aprender a aprender; persistir no empenho de auxiliar os alunos a buscarem uma perspectiva crítica dos conteúdos, a se habituarem a apreender as realidades enfocadas nos conteúdos escolares de forma crítico-reflexiva; assumir o trabalho de sala de aula como um processo comunicacional e desenvolver capacidade comunicativa; reconhecer o impacto das novas tecnologias da comunicação e informação na sala de aula (televisão, vídeo, computador, internet, etc.); atender à diversidade cultural e respeitar as diferenças no contexto da escola e da sala de aula; investir na atualização científica, técnica e cultural como ingredientes do processo de formação continuada; integrar no exercício da docência a dimensão afetiva; desenvolver comportamento ético e saber orientar os alunos em valores e atitudes em relação à vida, ao ambiente, às relações humanas, a si próprios.

Tratando especificamente do professor para crianças de 0 a 10 anos que irá atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, Campos (1999, p. 137) destaca que:

A importância do domínio sobre os conteúdos é evidente; entretanto, se em lugar de uma concepção pedagógica tradicional, na qual o papel do professor é central, adota-se uma concepção que entende os alunos como aprendizes ativos, tendo o professor o papel de criar condições favoráveis para a ampliação de seus conhecimentos e de incentivo para que se tornem aprendizes inquisitivos, criativos e críticos, ao lado do domínio sobre os conteúdos é preciso que o professor conheça muito bem a fase de desenvolvimento em que os alunos se encontram, suas características

culturais, sociais, étnicas, de gênero, de qual realidade eles partem e como aprendem.

A realidade existente parece, portanto, exigir do professor que nesse período atua nas salas de aula o desenvolvimento de novas atitudes e conhecimentos em relação à sua atividade profissional, a seu próprio processo de aprendizagem da docência, a seus alunos, aos pais e à comunidade, ao contexto social e institucional que o envolve. Diante dessas novas demandas, investigações no campo da educação desenvolvidas especialmente a partir do final do século XX colocam o professor no centro das atenções, discutindo aspectos relacionados ao modo de encará-lo e levantando questões referentes aos processos de desenvolvimento profissional da docência (CALDEIRA, 1995; CANDAU, 1997; CALDERHEAD, 1988; MIZUKAMI, 1986; NÓVOA, 1992; SCHÖN, 1992; SHULMAN, L., 1986; ZEICHNER, 1993). Seguindo diferentes orientações teórico-metodológicas, tais investigações destacam o caráter de continuidade do desenvolvimento profissional docente, apontam o professor como possuidor e capaz de construir conhecimentos profissionais, destacam a necessidade de que professores trabalhem coletivamente – evitando o isolamento que tem caracterizado sua profissão, compartilhando e construindo conhecimentos específicos da docência – e entendem que a formação continuada deve se constituir em um direito do professor, fazendo parte de políticas públicas educacionais, sem depender de iniciativas individuais de professores interessados em aperfeiçoamento próprio. Pesquisadores destacam, ainda, o caráter promissor das estratégias de estudo de casos de ensino em programas de formação de professores que considerem as demandas colocadas pelos avanços que marcam o século XXI (MERSETH, 1999).

2.1 PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Toda pessoa que se interessa hoje pelo estudo do ensino não pode deixar de ficar espantada diante da profusão e da multiplicação dos escritos que tratam da questão do conhecimento (ou do saber: *knowledge* em inglês; *savoirs*, *connaissances* em francês) dos professores. Todos os anos, milhares e milhares de livros e de artigos são publicados sobre esse tema em quase todos os lugares do mundo. Somente nos Estados Unidos, obras volumosas sobre essa questão aparecem de forma cada vez mais regular, apresentando megassínteses sobre centenas e até milhares de pesquisas em curso. (BORGES; TARDIF, 2001, p. 11)

Estudos e debates que buscam a melhoria da qualidade do ensino têm centrado suas atenções nas investigações sobre o professor desde o final do século XX. Processos de formação de professores têm sido repensados e a forma como ocorre o desenvolvimento profissional docente tem sido amplamente investigada. O professor não é mais tido como uma variável secundária que influencia a aprendizagem do aluno através de seus comportamentos, como ocorreu até a década de 1970. Com o movimento de profissionalização do ensino, ocorrido nas décadas de 1980 e 1990, nos Estados Unidos, quando se lança a idéia de que é urgente que os professores, em seu trabalho cotidiano, possam se apoiar num repertório de conhecimentos validado pela pesquisa e susceptível de garantir a legitimidade e a eficácia de sua ação (BORGES; TARDIF, 2001), a investigação dos conhecimentos profissionais do professor passa a se expandir cada vez mais, não apenas quantitativa, mas também, qualitativamente, na medida em que se fundamenta em diversos enfoques teórico-metodológicos.

Alguns pesquisadores (FENSTERMACHER, 1994; MARCELO, 1998, 2002; SHULMAN, L., 1989; TARDIF, 2000) elaboraram sínteses das diversas abordagens da pesquisa educacional, ao longo dos anos, possibilitando-nos ter uma visão geral dos estudos desenvolvidos, seus enfoques teóricos e metodológicos. Tais sínteses nos permitem, também, melhor situar abordagens recentes encontradas na pesquisa educacional que encaram o professor como um profissional que, por meio de processos de reflexão, é capaz de reconhecer e resolver problemas de sua prática profissional construindo, organizando e utilizando conhecimentos específicos da docência.

Shulman, L. (1989) sintetiza os principais programas de investigação que, desde a década de 1960, vêm estruturando a pesquisa sobre ensino. Busca sistematizar suas principais questões organizativas, temas abordados, métodos empregados, tipos de resultados gerados. Parte da consideração de que a investigação sobre o ensino não é fruto do trabalho isolado de pesquisadores; ao contrário, transcorre dentro do contexto de comunidades científicas de investigadores que compartilham concepções sobre determinados assuntos, métodos e técnicas. Borges (2001) afirma que a síntese elaborada por Shulman é realizada quando a questão dos saberes dos docentes começava a tornar-se relevante, após os relatórios apresentados pelo Grupo Holmes (1986) e pelo Carnegie Task Force on Teaching as a Profession (1986), manifestando o descontentamento geral com a educação americana e com as faculdades de educação que estavam oferecendo uma má formação aos futuros professores. Aponta, ainda, que o programa de pesquisa coordenado

pelo próprio Shulman, L. (1989) seguiu produzindo e servindo de referência para as reformas educativas americanas durante toda década de 1990, o que faz dele uma personalidade que tem influenciado não apenas o meio científico acadêmico, mas também o meio político educacional.

Shulman, L. (1989) destaca, inicialmente, na síntese que elabora, o programa de investigação do ensino Processo-Produto que focalizava a eficácia do ensino buscando definir relações entre os processos de ensino e os produtos da aprendizagem e que estimulou o desenvolvimento de outros programas de investigação que procuraram reparar imperfeições e analisar fenômenos ignorados pelos pesquisadores nele envolvidos. O programa de investigação do Tempo de Aprendizagem Acadêmica foi o primeiro a surgir nesse sentido. Intencionava identificar indicadores da eficácia docente que pudessem ser observados nas atividades dos alunos, sem que fosse necessário esperar testes de rendimento ao final dos cursos. Seus pesquisadores consideravam que comportamentos dos alunos teriam relação mais imediata com os efeitos do ensino do que testes de rendimento realizados posteriormente às ações diárias. Esse programa desviou a atenção dos investigadores do estudo das relações entre as ações do professor e os distantes resultados do rendimento do aluno. Abriu caminho para o programa Cognição do Aluno e Mediação do Ensino cujo foco de interesse estava no que os estudantes pensavam e sentiam enquanto realizavam suas tarefas e, ainda, no que estes fenômenos revelavam acerca da mediação da instrução por parte dos alunos. O programa Ecologia da Aula, também citado por Shulman, L. (1989), incluiu etnógrafos, sociólogos, psicólogos, sociolinguistas, especialistas em ensino e currículo que, de modo geral, seguiram, em seus estudos, os seguintes critérios: atenção à interação entre as pessoas e o meio em que vivem, mais em termos de reciprocidade do que em termos de simples causalidade; consideração do ensino e da aprendizagem como processos continuamente interativos; consideração de que o contexto da aula está incluído em outros contextos (a escola, a comunidade, a família, etc.); consideração de processos não-observáveis (pensamentos, sentimentos e percepções) como importantes fontes de dados.

O programa de investigação Cognição do Professor marcou o período em que os investigadores deixaram de enfatizar aspectos relacionados exclusivamente ao comportamento do professor para focalizar outros aspectos, menos observáveis, associados às idéias de pensamento e tomada de decisões. Os investigadores associados a esse programa partiam da consideração do professor como um profissional racional que, diante

dos eventos de sala de aula, emite juízos e toma decisões. Buscando estudar processos de pensamento docente, os investigadores desse campo se dividiram em diversos gêneros de investigação, com diferentes métodos de pesquisa: estudos centrados nos processos cognitivos observados no transcorrer do planejamento do professor (técnicas de expressar o pensamento em voz alta); estudos sobre o pensamento interativo (gravação das aulas para posterior discussão); estudos dos pensamentos do professor sobre os alunos.

Shulman, L. (1989) destaca, ainda, estudos que investigam o conhecimento prático do professor (ELBAZ, 1988) e considera que o programa sobre cognição do professor tem falhado na elucidação da compreensão cognitiva do conteúdo do ensino por parte dos professores e das relações entre esta compreensão e o ensino que os professores desenvolvem. De acordo com ele, uma compreensão ampla do ensino incluirá explicações tanto do pensamento como das ações dos professores e, também, dos alunos. Ao final de sua síntese, apresenta o programa desenvolvido por ele próprio e seus colaboradores, interessados em investigar o domínio do conteúdo específico pelos professores e o papel que esse conteúdo assume no ensino. Apresenta três tipos de conhecimento de conteúdo que possuem os professores: conhecimento da matéria; conhecimento pedagógico e conhecimento curricular. Questões como as seguintes estão na base desse programa: quanto devem saber os professores e sobre o quê? Quais são as conseqüências dos diferentes níveis destes conhecimentos para o ensino? Como se adquirem estas formas de conhecimento a partir das disciplinas dadas na escola secundária e nos departamentos das universidades? E nos cursos de formação profissional para a docência? São adquiridos baseando-se em experiências docentes tanto supervisionadas quanto espontâneas?

Fenstermacher (1994) realiza uma revisão de programas de pesquisa – referindo-se ao trabalho de determinados pesquisadores e aos estudos baseados nesse trabalho – que estudam os professores e seu ensino, baseando-se nos aspectos epistemológicos de tais programas, ou seja, nos traços das pesquisas que sugerem as noções de natureza do conhecimento que as fundamentam. Destaca, inicialmente, programas de pesquisa que buscaram produzir conhecimento sobre o ensino e que não consideraram, explicitamente, a possibilidade de investigação do conhecimento do professor. Lidavam com uma concepção formal de conhecimento, empregando, na investigação do ensino e das variáveis que nele interferem, métodos científicos convencionais. Inclui nesses programas aqueles denominados Processo-Produto.

Um outro grupo de programas de pesquisa é apontado por Fenstermacher (1994) como aquele a que pertencem pesquisadores interessados em investigar o que os professores já sabem, ao invés de produzir novos conhecimentos para que eles utilizem. Divide em dois grupos esses programas: o primeiro inclui os estudos de Elbaz e de Clandinin e Connelly e o segundo inclui estudos baseados nas concepções de prática reflexiva de Schön, destacando que partem de diferentes pressupostos, utilizam diferentes métodos, encontram diferentes resultados. Destaca, por exemplo, que, enquanto Elbaz, Connelly e Clandinin consideram que o conhecimento do professor pode ser inferido de suas narrativas, Schön (1992, p. 90) considera que o conhecimento docente pode ser inferido da ação que se desenvolve durante a experiência como professor:

Não é suficiente perguntar aos professores o que fazem, porque entre as ações e as palavras há por vezes grandes divergências. Temos de chegar ao que os professores fazem através da observação direta e registrada que permita uma descrição detalhada do comportamento e uma reconstrução das intenções, estratégias e pressupostos. A confrontação com os dados diretamente observáveis produz muitas vezes um choque educacional, à medida que os professores vão descobrindo que atuam segundo teorias de ação diferentes daquelas que professam.

O terceiro programa destacado por Fenstermacher (1994) é aquele coordenado por Shulman que busca investigar, principalmente, segundo ele, o ‘conhecimento pedagógico do conteúdo’. Finalmente, destaca o programa que encara os professores como pesquisadores, marcado pelos estudos de Cochran-Smith e Lytle. Analisando os três programas de pesquisa que investigam o conhecimento construído pelos professores nas práticas escolares, Fenstermacher (1994) aponta sua importância no estabelecimento de uma concepção de conhecimento diferente daquela instituída pelos estudos convencionais; no estabelecimento de uma nova concepção de professor e de ensino; no levantamento de questões provocativas acerca dos processos de formação de professores. Sugere, entretanto, a necessidade de que o conceito de conhecimento prático se desenvolva de modo que se possa ter garantias de sua validade epistemológica, baseadas principalmente no desenvolvimento de modelos e métodos de investigação rigorosos.

Marcelo (1998) elabora uma síntese na qual analisa investigações sobre formação de professores desenvolvidas nos últimos anos, enraizadas no que se tem denominado paradigma do “pensamento do professor”. Destaca que a preocupação inicial das pesquisas educacionais com o que é um ensino eficaz foi substituída por preocupações relacionadas às questões: o que os professores conhecem? Que conhecimento é essencial

para o ensino? Quem produz conhecimento sobre o ensino? As investigações passam a focalizar o conhecimento do professor, analisando processos pelos quais os professores geram conhecimento e quais tipos de conhecimento adquirem. Marcelo (1998, p. 52-53) aponta três grupos de investigação dessas questões:

Em primeiro lugar, os estudos sobre o processamento de informação e comparação entre especialistas e principiantes, cujo foco de atenção foram os processos mentais que os professores levam a cabo quando identificam problemas, consideram aspectos do ambiente da classe, elaboram planos, tomam decisões e avaliam. Uma segunda linha de pesquisa centra-se no estudo sobre o conhecimento prático dos professores, que ‘se refere, de forma ampla, ao conhecimento que os professores possuem sobre as situações de classe e os dilemas práticos que se apresentam para levar a cabo metas educativas nessas situações’ (Carter, 1990, p. 299). [...] Finalmente, [...] as pesquisas sobre ‘conhecimento didático do conteúdo’ [...] em que se analisa especificamente o conhecimento que os professores possuem a respeito do conteúdo que ensinam, bem como – e isto é importante – a forma pela qual os professores transpõem esse conhecimento a um tipo de ensino que produza compreensão nos alunos.

Em síntese publicada em 2002, Marcelo trata da centralidade que a aprendizagem profissional dos professores assumiu na preocupação dos investigadores nas últimas décadas e elabora um esquema que, sob seu ponto de vista, facilita a compreensão da amplitude, complexidade e possibilidades das pesquisas sobre aprender a ensinar. Resume em três dimensões as investigações que têm sido desenvolvidas em torno do tema. Uma primeira dimensão se refere a uma diferenciação em relação às fases pelas quais transcorrem os processos de aprendizagem da docência: as investigações têm focalizado processos vivenciados durante a formação inicial, durante os primeiros anos de docência, durante as experiências vividas no processo de desenvolvimento profissional. Uma segunda dimensão tem a ver com os temas investigados que, de acordo com Marcelo (2002), se referem aos professores, seus conhecimentos, suas crenças, disposições, atitudes, eficácia, aos conteúdos da formação, aos métodos e estratégias formativas, aos formadores de professores, às práticas, ao ambiente e à avaliação. Uma terceira dimensão tem a ver com o enfoque adotado pelos investigadores para abordar os temas selecionados; o autor faz uma distinção entre enfoque quantitativo e qualitativo. Nessa síntese, Marcelo (2002) novamente destaca, como na síntese anterior, publicada em 1998, três grupos de investigação que, sob diferentes enfoques, preocupam-se em conhecer as características daqueles que decidem se dedicar profissionalmente à docência. Aponta estudos que

pretendem estabelecer diferenças entre professores experientes e principiantes, buscando compreender processos vividos pelos profissionais para se tornarem experientes e, ainda, analisando o que fazem e aspectos que caracterizam professores que se iniciam na docência e que estão nela há algum tempo. Trata das investigações que analisam crenças que os professores possuem e que orientam seus processos de tomada de decisões. Destaca estudos que procuram descrever o que conhecem os professores (tipos de conhecimento, formas de aquisição) e estudos que buscam determinar o que devem conhecer os professores para ensinar de maneira eficaz.

Tardif (2000) analisa investigações desenvolvidas, atualmente, na Europa e na América do Norte, que focalizam conhecimentos que os professores mobilizam na ação cotidiana, organizando-as a partir de três grandes orientações teóricas. A primeira orientação caracteriza pesquisas sobre cognição ou sobre pensamento do professor, que adotam uma inspiração psicológica e fazem parte da corrente das ciências cognitivas. Segundo tal orientação, “[...] os saberes dos professores são representações mentais a partir das quais os práticos ordenam sua prática e executam suas ações; trata-se, portanto, de saberes procedimentais e instrumentais a partir dos quais o professor elabora uma representação da ação e lhe dá forma” (p. 116). Pesquisas que se baseiam em diversas correntes teóricas como a fenomenologia existencial, as histórias de vida pessoal e profissional, os estudos sobre as crenças dos professores, os enfoques narrativos que estudam a ‘voz do professor’, ou seja, seus próprios relatos e metáforas pessoais referentes ao seu ofício são incluídas por Tardif (2000) na segunda orientação teórica que sugere. Tais pesquisas, segundo ele, englobam, ao investigar conhecimentos dos professores, toda sua história de vida, suas experiências familiares e escolares anteriores, sua afetividade, suas crenças e valores pessoais, indo além da consideração apenas de sua cognição. A terceira orientação se refere às pesquisas para as quais “[...] o pensamento, as competências e os saberes dos professores não são vistos como realidades estritamente subjetivas, pois são socialmente construídos e partilhados” (p. 118). Inclui pesquisas no campo do simbolismo interacionista, etnometodologia, estudo da linguagem comum ou cotidiana, estudo da comunicação e das interações comunicacionais, pesquisa sobre competências sociais ou saberes sociais dos professores.

Todavia, apesar das diferenças entre elas, essas três concepções afirmam também que, em toda atividade profissional, é imprescindível levar em consideração os pontos de vista dos práticos, pois são eles realmente o pólo ativo de seu próprio trabalho, e é a partir e através de suas próprias

experiências, tanto pessoais quanto profissionais, que eles constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos e competências e desenvolvem novas práticas e estratégias de ação. (TARDIF, 2000, p. 118)

De acordo com Borges e Tardif (2001, p. 12, grifo nosso), atualmente:

[...] o neobehaviorismo, o cognitivismo computacional baseado na teoria do processamento da informação, o construtivismo e o socioconstrutivismo, a etnometodologia e o simbolismo-interacionismo, a sociologia das profissões, a ergonomia, a psicologia social, a antropologia cultural, as teorias do senso comum, a fenomenologia social, os estudos sobre o pensamento dos professores (*teacher's thinking*), sobre os 'professores peritos', sobre o ensino eficaz e estratégico, os trabalhos sobre a 'knowledge base' e os inúmeros estudos sobre as competências dos professores, suas crenças, suas concepções e representações etc., ***se interessam, de uma maneira ou de outra, pelo conhecimento dos professores, ou oferecem aos pesquisadores da área da educação teorias e métodos para estudá-lo.***

A idéia de ensino reflexivo, orientadora das mais diversas investigações realizadas nas duas últimas décadas em torno do ensino e da educação dos professores, é analisada e discutida por Zeichner e Liston (1996) numa tentativa de possibilitar melhor compreensão desse conceito diante de sua complexidade. Embora o uso do termo ensino reflexivo, de modo geral, revele a consideração da relevância dos pensamentos e entendimentos dos professores no desenvolvimento de seu ensino e se fundamente na concepção do professor como profissional reflexivo e não como mero técnico executor de regras científicas, ele tem sido utilizado a partir de diferentes perspectivas:

Quando as pessoas falam sobre ensino reflexivo, elas usualmente focalizam alguns diferentes aspectos do ensino e, dessa forma, oferecem ênfase e direção particulares ao seu entendimento do ensino. [...] alguns indivíduos enfatizam a reflexão sobre o conteúdo que ensinam e sobre as formas pelas quais esse conteúdo é transmitido aos alunos. Essa orientação chamamos de *academic tradition* do ensino reflexivo. Outros acreditam que nossos pensamentos deveriam focalizar a transmissão eficiente do conhecimento e se baseiam em pesquisas sobre métodos instrucionais. Esse enfoque denominamos como uma ênfase *social efficiency* sobre o ensino reflexivo. Ainda uma outra tradição de reflexão, a *developmentalist strand*, enfatiza a reflexão sobre os estudantes, seus pensamentos e compreensões, seus conhecimentos culturais e lingüísticos, seus interesses, seus entendimentos de tarefas particulares. E também existem aqueles que se interessam por questões de justiça social, democracia e igualdade. Essa ênfase denominamos de abordagem *social reconstructionist* do ensino reflexivo. Finalmente, há o que decidimos intitular *generic tradition*. Essa orientação simplesmente determina que pensar sobre nosso ensino é importante. (ZEICHNER; LISTON, 1996, p. xviii)

As sínteses até aqui citadas se referem a pesquisas educacionais que vêm sendo desenvolvidas em âmbito internacional. Mostram, de modo geral, a crescente preocupação dos diversos grupos de pesquisadores com o reconhecimento de um conjunto de conhecimentos específicos da docência dos quais são portadores os professores que atuam nas salas de aula e, ainda, apontam diferentes questões que vêm sendo investigadas a partir de tal reconhecimento. Trata-se de uma nova maneira de se pensar o professor e sua formação. No Brasil, também vêm sendo desenvolvidas pesquisas sobre Formação de Professores. Com características próprias, tais pesquisas acompanham a tendência internacional apresentada nas sínteses anteriores. Nunes (2001) procura apresentar uma análise de como e quando a questão dos saberes docentes aparece nas pesquisas sobre Formação de Professores na literatura educacional brasileira, identificando diferentes referências e abordagens teórico-metodológicas que as fundamentam, os enfoques e as tipologias utilizadas e criadas por pesquisadores brasileiros.

Na realidade brasileira, embora ainda de uma forma um tanto ‘tímida’, é a partir da década de 1990 que se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido. Neste período, inicia-se o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente. Neste contexto, as pesquisas sobre a formação de professores e os saberes docentes surgem com marca da produção intelectual internacional, com o desenvolvimento de estudos que utilizam uma abordagem teórico-metodológica que dá a *voz ao professor*, a partir da análise de trajetórias, histórias de vida, etc. (NUNES, 2001, p. 28)

Nunes (2001) destaca alguns estudos que, partindo de referências estrangeiras, apresentam características próprias de nossa realidade. Pimenta (1999 apud NUNES, 2001) desenvolveu uma pesquisa a partir de sua prática com alunos de licenciatura, destacando a importância da mobilização dos saberes da experiência para a construção da identidade profissional do professor. Fiorentini (1998 apud NUNES, 2001) procurou identificar e caracterizar os saberes docentes, discutindo como poderiam ser apropriados/produzidos pelos professores através de uma prática pedagógica reflexiva e investigativa. Guarnieri (1997 apud NUNES, 2001) desenvolveu um estudo acerca da atuação de professores iniciantes, procurando identificar quais conhecimentos são desenvolvidos pelo professor ao atuar, no âmbito da cultura escolar e das condições mais adversas do seu trabalho. Borges

(1995 apud NUNES, 2001) focalizou especificamente a trajetória profissional de dois professores de Educação Física a partir da análise de sua formação e prática pedagógica. Caldeira (1995 apud NUNES, 2001) procurou descrever e analisar a prática docente de uma professora do Ensino Fundamental e a reconstrução do processo de constituição do seu saber.

Lelis (2001) procura analisar algumas tendências da produção intelectual sobre formação de professores nos últimos vinte anos no Brasil, buscando entender as lógicas de pensamento que fundamentaram e ainda fundamentam algumas propostas presentes na literatura educacional. Afirma que:

Se é verdade que a problemática específica do saber escolar e do saber docente, enquanto tal, só muito recentemente passou a se constituir em objeto de pesquisa no Brasil, também é verdade que velhos temas já trabalhados desde a década de 1980 reapareceram travestidos com nova roupagem, sugerindo um retorno a questões que não foram ainda equacionadas pelas políticas e práticas de formação de professores como, por exemplo, os conhecimentos de que devem ser portadores os professores e que se atualizam na ação pedagógica. (p. 44)

A partir da revisão que realiza dos estudos desenvolvidos na década de 1980, Lelis (2001) conclui que, com algumas exceções, tais estudos não chegaram a proporcionar adequado avanço nas questões relativas ao conhecimento dos processos de ensino e de formação, ficando presos a uma concepção de competência que pouco avançou sobre quem são os professores, o que sabem, o que não sabem, como ensinam, como aprendem, que problemas enfrentam no cotidiano de sua prática profissional. Já a década de 1990 é marcada, segundo ela, pelo impacto de uma literatura internacional caracterizada pela valorização da prática individual e coletiva como lugar de aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência pessoal, social e profissional.

Partindo da consideração de que não temos, ainda, uma tradição em pesquisa acumulada sobre saberes do professor, sobre a experiência cotidiana como lugar de construção de saberes e que vivemos em um momento de clara hegemonia do projeto neoliberal no campo da educação, Lelis (2001) coloca algumas questões a serem consideradas pelas pesquisas atuais nacionais: que cuidados precisamos tomar para não privilegiarmos em excesso a realidade intra-escolar, micro-social, e perdermos com isto dimensões contextuais do trabalho docente no plano político social mais amplo? Que cuidados precisamos tomar para não resvalarmos para um praticismo em migalhas, na

relativização quanto ao lugar ocupado pela teoria? Sob que critérios operaremos com a prática profissional, de modo a torná-la um espaço de construção de saberes rigorosos sem serem rígidos? Pimenta (2002) também coloca algumas questões que devem ser consideradas nas pesquisas recentes para evitar um possível “praticismo”, como se bastasse a prática para o professor ensinar; um “individualismo”, marcado por uma reflexão isolada sobre sua própria prática, desconsiderando outras práticas escolares, desenvolvidas em contextos diversos; um “modismo”, com uma apropriação acrítica de conceitos como prática e reflexão. As questões elencadas por Pimenta (2002) são as seguintes: quais as condições que a escola pública oferece para espaços de reflexão coletiva? É possível criar e desenvolver uma cultura de análise nas escolas cujo corpo docente é rotativo? Quais as possibilidades efetivas de o professor pesquisar a prática? Quais os aportes teóricos e metodológicos que são necessários que ele domine para isso? Como as teorias são consideradas nessa perspectiva? A análise da prática está sendo realizada para além de si, criticamente, com critérios externos de validade do conhecimento produzido? Nesta investigação, em que reconhecemos a importância de processos de reflexão sobre situações práticas escolares nos processos de desenvolvimento profissional docente, procuramos nos atentar a esses conjuntos de questões.

Borges e Tardif (2001, p. 17) destacam estudos que vêm sendo desenvolvidos por pesquisadores brasileiros a partir do foco de análise dos saberes docentes:

[...] pesquisas que investigam as representações e/ou concepções e/ou crenças que os docentes possuem de sua prática pedagógica e do ensino (Dias-da-Silva, 1994 e Penin, 1995); pesquisas que estudam as representações e/ou metáforas que os estudantes, professorandos, possuem e constroem do trabalho docente (Lima, 1997); estudos que buscam analisar a prática pedagógica e a formação dos e nos saberes de professores experientes e/ou iniciantes (Caldeira, 1995, 1993; Borges, 1998, 1997; Canto, 1998 e Therrien, 1998); estudos que analisam as trajetórias (Mizukami, 1996) e o desenvolvimento socioprofissional dos professores (Lüdke, 1998, 1996a, 1996b, 1995); estudos que buscam compreender a formação do ‘capital pedagógico’ (Lelis, 1995) e da identidade profissional docente (Moreno, 1996; Schaffer, 1999); estudos que procuram captar os processos de formação de professores ‘artistas-reflexivos’ (Queiroz, 2000) e as implicações socioculturais e político-pedagógicas que determinam a identidade e a construção dos saberes de estudantes universitários trabalhadores, que se preparam para o magistério (Melo, 2000).

As relações entre professor e pesquisa também aparecem como temática bastante relevante nos últimos anos. De acordo com Lüdke (2001), a idéia de pesquisa

como componente necessário ao trabalho e à formação dos professores está presente em obras de inúmeros estudiosos da educação e já aparece em leis, projetos e planos governamentais. Segundo André (2001, p. 55),

Existe um consenso na literatura educacional de que a pesquisa é um elemento essencial na formação profissional do professor. Existe também uma idéia, que vem sendo defendida nos últimos anos, de que a pesquisa deve ser parte integrante do trabalho do professor, ou seja, que o professor deve se envolver em projetos de pesquisa-ação nas escolas ou salas de aula. Entretanto, muitas questões têm sido formuladas quanto à forma de inserção da pesquisa na formação e na prática docente: deve-se usar a expressão professor pesquisador/reflexivo? De que professor e de que pesquisa se está tratando, quando se fala em professor pesquisador? Que condições tem o professor que atua nas escolas, para fazer pesquisas? Que pesquisas vêm sendo produzidas pelos professores nas escolas? Esses questionamentos têm feito parte dos debates da área de educação e ora se inclinam para uma defesa apaixonada, ora para uma visão amarga do papel da pesquisa na formação e na prática docente.

André (2001) destaca que, no Brasil, assim como no exterior, o movimento que valoriza a pesquisa sobre a prática na formação do professor tomou várias direções.

Demo (1994) defende a pesquisa como princípio científico e educativo; Lüdke (1993) argumenta em favor da combinação de pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores; André (1994) discute o papel didático que pode ter a pesquisa na articulação entre saber e prática docente; Geraldi, Fiorentini e Pereira (1998) enfatizam a importância da pesquisa como instrumento de reflexão coletiva sobre a prática; Passos (1997) e Garrido (2000) mostram evidências, resultantes de seus trabalhos, sobre as possibilidades de trabalho conjunto da universidade com as escolas públicas, por meio da pesquisa colaborativa. Na literatura internacional também são bastante variadas as propostas, destacando-se, entre as norte-americanas, a que valoriza a colaboração da universidade com os profissionais da escola para desenvolver uma investigação sobre a prática (Zeichner, 1993). Do Reino Unido, as propostas mais divulgadas são as de Stenhouse (1984) que, no contexto das reformas curriculares, concebem o professor como investigador de sua prática, e as de Elliot (1996), que sugere a investigação-ação como espiral de reflexão para melhorar a prática. Muito próxima dessas é a proposta de Carr e Kemmis (1988) que, fundamentando-se na teoria crítica, defende a auto-reflexão coletiva e a investigação-ação no sentido emancipatório. ***Embora enfatizem pontos diferentes, essas proposições têm raízes comuns, pois todas elas valorizam a articulação entre teoria e prática na formação docente, reconhecem a importância dos saberes da experiência e da reflexão crítica na melhoria da prática, atribuem ao professor um papel ativo no próprio processo de desenvolvimento profissional, e defendem a criação de espaços coletivos na escola para desenvolver comunidades reflexivas.*** (ANDRÉ, 2001, p. 56-57, grifo nosso)

Brzezinski e Garrido (2001) analisam setenta trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho Formação de Professores, durante as reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no período 1992-1998, buscando identificar aspectos teórico-metodológicos que embasaram as pesquisas, resultados alcançados, focos de análise e tendências que as produções parecem sugerir. Organizam o conjunto de trabalhos segundo cinco descritores: formação inicial de professores, formação continuada, práticas pedagógicas, profissionalização docente e revisão da literatura. Apontam aspectos positivos dos trabalhos, além de aspectos que não foram contemplados: o conjunto dos trabalhos lançou luz sobre o conhecimento do professor, também produzido na prática; as experiências de parceria da universidade com o sistema de educação abriram caminhos novos de pesquisa, de revisão de concepções sobre processos de formação e de profissionalização docente, entretanto, a ênfase esteve colocada nas parcerias voltadas para a reflexão em torno da prática pedagógica da professora das séries iniciais do Ensino Fundamental, ficando caladas parcerias envolvendo a Educação Infantil, o Ensino Médio e o Ensino Superior; a participação dos professores, enquanto sujeitos dos processos formativos, apareceu em várias pesquisas de formação inicial e continuada, mas, a voz do aluno praticamente não foi ouvida pelos investigadores; a avaliação do impacto dos cursos de formação inicial e continuada na melhoria da qualidade do ensino foi questão pouco investigada, assim como a influência das condições de trabalho dos professores da rede pública nos baixos índices de qualidade e de aproveitamento no Ensino Fundamental; é marcante a recorrência à temática da profissionalização docente, porém, o direito à sindicalização e à participação nas associações de defesa da valorização do magistério não é destacado nas investigações; a feminilização do magistério do Ensino Fundamental como aspecto descaracterizador da profissão também é tema recorrente nas pesquisas analisadas, porém, merece ainda ser discutida a competência feminina para assumir a gestão de instituições superiores, como valorização da profissão e como reconhecimento do estatuto social e econômico da mulher como professora.

André e Romanowski (2002) buscam fazer um balanço da pesquisa sobre Formação de Professores no Brasil, levando em consideração as teses e dissertações defendidas no período de 1990 a 1996, nos Programas de Pós-Graduação em Educação. Encontram 284 trabalhos sobre Formação de Professores, sendo 243 dissertações de mestrado e 41 teses de doutorado. Identificam três temas como os mais enfatizados: formação inicial (estudos que focalizam as licenciaturas, a Escola Normal e o curso de

Pedagogia); formação continuada (estudos que abordam propostas, programas e cursos de formação dos docentes em serviço e os estudos sobre a prática pedagógica); identidade e profissionalização docente (estudos sobre identidade profissional, condições de trabalho do professor; sindicalização e organização profissional; saberes e práticas culturais e questões de gênero). Ao examinar resumos referentes a tais estudos, André e Romanowski (2002) levantam problemas importantes relativos à produção de pós-graduandos na área de Formação de Professores. A fragmentação na pesquisa nessa área é enfatizada pelas pesquisadoras. Segundo elas, o que se encontra são estudos pontuais sobre temas específicos da formação que geram um quadro parcial e fragmentado da formação docente, que deixa muitas questões abertas sobre quais processos e práticas de formação seriam mais efetivos no contexto da educação brasileira e quais políticas deveriam ser formuladas tendo em vista essa formação. Evitar a parcialidade e a fragmentação, buscando integrar nossas investigações a linhas de pesquisa constituídas por grupos de pesquisadores que tenham compromisso com conhecimento novo aparece como necessidade urgente. Constituem temas emergentes nas pesquisas sobre Formação de Professores analisadas: pesquisas relativas aos temas transversais, como meio ambiente, educação e saúde, educação sexual e drogatização; a formação do professor para o uso das novas tecnologias, especialmente a informática; aspectos referentes ao processo de produção de conhecimentos do aluno e suas expectativas e representações; a didática e a prática do professor em sala de aula, tanto em relação ao desempenho de bons professores e ao seu discurso como à coerência entre sua prática e o seu compromisso técnico e político; questões de gênero. De acordo com André e Romanowski (2002), algumas pesquisas pontuais, como o uso da biblioteca nos processos de formação, o folclore enquanto conteúdo, questões de raça, já podem ser indícios, embora em termos muito tímidos, da preocupação dos pesquisadores com conteúdos culturais. Dentre os aspectos silenciados em tais pesquisas, destacam: a formação política do professor, suas condições de trabalho, formas de associação profissional, questões salariais e de carreira, a formação de professores para atuar em movimentos sociais e com crianças em situações de risco. Pesquisas sobre formação docente para o Ensino Superior e cursos profissionalizantes, para atuar junto aos portadores de dificuldades especiais e no ensino rural aparecem de maneira bastante incipiente. A educação a distância na formação continuada também é outro conteúdo pouquíssimo pesquisado. A relação do professor com as práticas culturais é outro conteúdo quase esquecido.

Os estudos desenvolvidos por Brzezinski e Garrido (2001) e por André e Romanowski (2002) fazem parte de uma pesquisa mais ampla denominada Estado do Conhecimento sobre Formação de Professores no Brasil (1990-1998), apoiada pelo Comitê dos Produtores de Informação (COMPED), do Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais (INEP), organizada por André e publicada em 2002. Trata-se de uma pesquisa dividida em três subtemas: o primeiro dedicou-se à análise dos trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho Formação de Professores da ANPEd; o segundo analisou a produção das teses e dissertações divulgadas no CD-ROM da ANPEd; e o terceiro examinou os artigos publicados em dez periódicos da área, de circulação nacional, no período de 1990 a 1997, ficando a cargo das professoras Janete Magalhães Carvalho e Regina Helena Silva Simões, da Universidade Federal do Espírito Santo. As conclusões da pesquisa revelam aspectos importantes das produções em torno da Formação de Professores, indicando lacunas a serem preenchidas – aspectos referentes à formação política do professor, às condições de trabalho que enfrenta, à sua participação em movimentos sociais, à avaliação do impacto de programas de formação inicial e continuada na melhoria da qualidade do ensino – e cuidados a serem tomados nas novas produções nesse campo de investigação. Tais lacunas acabam por dificultar o delineamento de processos de formação, que poderia ser facilitado pelo uso das produções científicas. Nesse sentido, podemos dizer que apontam, especificamente para nossa investigação que focaliza uma metodologia a ser utilizada na formação inicial/continuada de professores, algumas dimensões da docência e dos processos de desenvolvimento profissional que não podem ser esquecidas. André (2002, p. 13) organiza as conclusões em torno das produções:

A análise do conteúdo de 115 artigos publicados em dez periódicos nacionais, de 284 dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em educação e de 70 trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da ANPEd, na década de 90, permitiu identificar uma significativa preocupação com o preparo do professor para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental. Permitiu ainda evidenciar o silêncio quase total com relação à formação do professor para o ensino superior e para atuar na educação de jovens e adultos, no ensino técnico e rural, nos movimentos sociais e com crianças em situação de risco. Adicionalmente, permitiu verificar que são raros os trabalhos que focalizam o papel das tecnologias de comunicação, dos multimeios ou da informática no processo de formação; mais raros ainda são os que investigam o papel da escola no atendimento às diferenças e à diversidade cultural. Embora os artigos de periódicos enfatizem a necessidade de articulação entre teoria e prática, tomando o trabalho pedagógico como núcleo fundamental desse processo, a análise das pesquisas evidenciou um tratamento isolado das disciplinas específicas e pedagógicas, dos

cursos de formação e da práxis, da formação inicial e continuada. Finalmente, as diversas fontes analisadas mostram um excesso de discurso sobre o tema da formação docente e uma escassez de dados empíricos para referenciar práticas e políticas educacionais.

A partir do início desta década, pesquisas desenvolvidas em programas de pós-graduação e sistematizadas em trabalhos apresentados em eventos, dissertações de mestrado e teses de doutorado (ABDALLA, 2002; CASTRO; FIORENTINI, 2002; FERREIRA, 2002; LIMA, 2002; MONTEIRO, 2000) parecem mostrar grande preocupação em apresentar discussões e resultados que possam ser considerados no delineamento de práticas de formação inicial/continuada de professores. Considerando a profissão docente como um processo de aprendizagem, de conhecimento, de formação e de desenvolvimento profissional e a escola como o espaço em que os professores constroem o sentido de sua profissão, Abdalla (2002) apresenta elementos que deveriam ser considerados nos cursos de formação inicial e nas ações de formação contínua para que as práticas docentes pudessem ser transformadas. Lima (2002) discute possibilidades e limites da formação contínua, seu contexto, seu papel na qualificação e no desenvolvimento profissional do professor do Ensino Fundamental e Médio da escola pública cearense e apresenta propostas para a formação contínua. Monteiro (2000) discute questões relativas à relação dos professores com os saberes que ensinam – focalizando professores de História – considerando que tal discussão possa fornecer subsídios para a formação docente. Também a investigação que agora descrevemos está pautada nessa preocupação. Ferreira (2002) discute o grupo de trabalho colaborativo como espaço privilegiado para o desenvolvimento profissional de professores de matemática. Considerando a prática profissional, se mediada pela reflexão e pela investigação, uma instância rica de produção de conhecimentos profissionais docentes, Castro e Fiorentini (2002) discutem possibilidades formativas de determinadas disciplinas de um curso de licenciatura em matemática, caracterizadas por garantirem aos licenciandos o contato com a prática escolar mediado pela reflexão individual e partilhada, por leituras, discussões e investigações sobre o cotidiano escolar.

De modo geral, estudos educacionais recentes, na área de Formação de Professores, desenvolvidos em nível internacional e/ou nacional, apesar de sua diversidade teórico-metodológica, têm apontado para o caráter de construção do pensamento e das práticas dos professores, sugerindo que a formação docente ocorre de maneira contínua, iniciando-se nos cursos de formação (ou ainda antes) e prosseguindo durante todo o

exercício profissional. Experiências pessoais com situações de ensino são tidas como elementos centrais nos processos de desenvolvimento profissional docente. O professor tem sido encarado como profissional que processa informações, toma decisões diante de situações escolares, resolve situações incertas em sala de aula, possui crenças que influenciam sua atividade profissional, constrói conhecimentos profissionais – complexos, dinâmicos, multifacetados – ao enfrentar e refletir sobre diversos problemas que ocorrem nas instituições escolares e nas classes em que lecionam. Os modos como ocorrem e como podem ser promovidos processos de desenvolvimento profissional docente têm sido amplamente investigados. Diferentes estratégias formativas e investigativas de tais processos vêm sendo construídas e analisadas. Nesse contexto se insere nossa investigação que procura analisar possibilidades da estratégia de estudo de casos de ensino na pesquisa e na formação dos professores.

2.2 PESQUISA SOBRE PROFESSORES PRINCIPIANTES

Ao reconhecermos, nesta investigação, o caráter de continuidade e de dinamicidade dos processos de desenvolvimento profissional dos professores, consideramos necessário discutirmos e justificarmos o fato de focalizarmos, em nossa pesquisa, a etapa que vem sendo denominada na literatura referente aos processos de formação dos professores como *etapa de iniciação* ou *inserção na profissão docente*. Em estudo anterior (NONO, 2001), focalizamos processos de formação vividos por futuras professoras durante o período de formação inicial. Pretendemos, agora, ampliar nossos conhecimentos sobre tais processos, acompanhando essas professoras nos anos iniciais de sua carreira docente. De fato, objetivamos, ao investigar possibilidades formativas e investigativas dos casos de ensino nos processos de desenvolvimento profissional docente, focalizar, dentre outros aspectos já mencionados, possíveis relações entre conhecimentos manifestos pelas professoras iniciantes durante sua formação inicial ao elaborar e analisar situações escolares e conhecimentos explicitados nos primeiros anos de docência. Além disso, objetivamos, considerando evidências que apontam a importância que os anos de início na carreira docente possuem nos processos de formação (ABARCA, 1999; MARCELO GARCIA, 1999, 2002; TARDIF; RAYMOND, 2000; TARDIF, 2002; dentre

outros) trazer contribuições aos estudos sobre professores principiantes que possam, de alguma forma, apontar a necessidade de que suas peculiaridades, determinadas por fatores diversos, sejam consideradas nas propostas de formação inicial e continuada.

Antes, porém, de focalizar a etapa de iniciação na docência, discutindo aspectos que a caracterizam e marcam a trajetória da professora iniciante e recorrendo a investigações desenvolvidas na área, procuramos nos reportar a alguns estudos (HUBERMAN, 1992, 1993; IMBERNÓN, 2001; MARCELO GARCIA, 1999; MARCELO, 1998) que situam essa etapa nos processos de desenvolvimento profissional. Conforme assinala Marcelo Garcia (1999, p. 112), “[...] falar da carreira docente não é mais do que reconhecer que os professores, do ponto de vista do “aprender a ensinar”, passam por diferentes etapas, as quais representam exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas, etc., específicas e diferenciadas”.

Nesse sentido, as preocupações norteadoras das pesquisas sobre Formação de Professores têm cada vez mais se ampliado, girando, atualmente, não apenas em torno dos cursos de formação inicial e de questões relativas aos futuros professores, mas, abrangendo, também, temáticas relacionadas aos professores principiantes e aos professores em exercício (MARCELO, 1998). Nos diferentes momentos de sua carreira profissional – formação inicial, início na carreira, etapa em que já possui certa estabilidade profissional, período em que questiona sua opção profissional, período em que se aproxima de sua aposentadoria – o professor enfrenta diferentes necessidades, problemas, expectativas, desafios, dilemas e vai construindo seu conhecimento profissional. Trata-se, de acordo com Imbernón (2001), de um conhecimento dinâmico e não estático que se desenvolve ao longo da carreira profissional, em diversos momentos: na experiência como discente quando, ainda como aluno, o professor transita pelo sistema educativo e assume uma determinada visão da educação marcada, por vezes, por estereótipos e imagens da docência difíceis de serem superados; na etapa de formação inicial que deveria ter um papel decisivo na promoção não apenas do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, promovendo as primeiras eventuais mudanças na forma de o futuro professor encarar atitudes, valores e funções relativas à docência; na vivência profissional imediatamente posterior no campo da prática educacional que leva à consolidação de um determinado conhecimento profissional (assumindo-se esquemas, pautas e rotinas da profissão); na formação permanente, que tem como uma de suas funções questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática.

Diferentes fases foram descritas por Huberman (1993) ao analisar o ciclo de vida profissional de professores, confrontando dados obtidos em suas investigações com a literatura referente ao ciclo de vida humano, de modo geral, e com a escassa literatura direcionada, mais especificamente, ao estudo da carreira profissional docente. O pesquisador focalizou a trajetória profissional de professores do Ensino Secundário, que lecionavam para alunos com idade entre 13 e 19 anos, tendo entre cinco e quarenta anos de experiência na profissão, com diferentes vivências institucionais, responsáveis por diferentes disciplinas. Desenvolveu sua pesquisa pautado nas seguintes questões:

1) Existem fases ou estágios na docência? Um grande número de professores passam pelos mesmos estágios, crises ou eventos similares independentemente de sua geração? De outro lado, existem diferentes tipos de trajetórias profissionais de acordo com momentos particulares vividos ou determinações sociais? 2) Como cada um percebe a si mesmo como professor em diferentes momentos da carreira? A professora têm consciência, ao longo dos anos, das mudanças em seu estilo de ensinar, das diferentes formas como interage com as crianças, das formas como organiza a classe, das revisões em torno de suas prioridades de ensino, de seu maior ou menor domínio da matéria a ser ensinada? 3) Os professores percebem que vão se tornando mais competentes com os anos de experiência? Se percebem, em que áreas do ensino isso acontece? 4) A professora é mais ou menos satisfeita com sua carreira em determinados momentos do ciclo profissional? Quais constituem, na definição dessa professora, os 'melhores anos' da carreira docente? Se tivesse oportunidade de rever sua escolha profissional, a docência seria a primeira opção? 5) Existem elementos empíricos que comprovem um certo folclore de que existe um inevitável desencantamento com a profissão, tempos de crises, de desgaste e lágrimas? Se existem, quantos professores são afetados por tal desencanto com a profissão? Quando essa crise aparece? Como é enfrentada? 6) Acontece, como tem sido insinuado, de o professor se parecer cada vez mais com a organização na qual trabalha? Os professores percebem que vão se tornando, gradualmente, cada vez mais cautelosos, conservadores e fatalistas? 7) Quais eventos da vida particular dos professores refletem na sala de aula? Quais seus efeitos? 8) O que distingue, no curso da carreira, os professores que se tornam amargos daqueles que se tornam ou permanecem serenos? (HUBERMAN, 1993, p. 2-3)

Sem desconsiderar que o desenvolvimento profissional docente deve ser descrito muito mais como um processo do que como uma série sucessiva de eventos pontuais, Huberman (1993), ao descrever fases que caracterizam a trajetória dos professores do Ensino Secundário, faz questão de assinalar que o fato de que seqüências possam ser estabelecidas na descrição da carreira docente não significa que não existam professores que nunca parem de explorar; que jamais alcancem a estabilidade na profissão;

que se desestabilizem, a qualquer momento, por razões diversas e imprevistas. De qualquer forma, descreve fases na carreira docente e demonstra, em seu estudo, que elas são constantemente vivenciadas pelos professores que investigou. Tais fases, detalhadamente descritas por Huberman (1993), apresentam, de modo geral, as seguintes características:

Entrada na carreira. Período de sobrevivência e descoberta. O aspecto de sobrevivência tem a ver com o “choque de realidade”, com o embate inicial com a complexidade e a imprevisibilidade que caracterizam a sala de aula, com a discrepância entre os ideais educacionais e a vida cotidiana nas classes de alunos e nas escolas, com a fragmentação do trabalho, com a dificuldade em combinar ensino e gestão de sala de aula, com a falta de materiais didáticos, etc. O elemento de descoberta tem a ver com o entusiasmo do iniciante, com o orgulho de, finalmente, ter sua própria classe, seus alunos, e fazer parte de um corpo profissional. Sobrevivência e descoberta caminham lado a lado no período de entrada na carreira. Para alguns professores, o entusiasmo inicial torna fácil o início na docência; para outros, as dificuldades tornam o período muito difícil.

Fase de estabilização. Trata-se de uma fase em que o professor assume, deliberadamente, compromisso com a profissão. Descrita, pelos professores investigados por Huberman, como a fase mais positiva na carreira, caracteriza-se por uma maior facilidade em lidar com as classes, pelo domínio de um repertório de técnicas de ensino, pela capacidade de selecionar métodos e materiais apropriados em função dos interesses dos alunos, por uma maior independência na profissão.

Fase de experimentação ou diversificação. Para alguns professores, estas duas fases representam uma tentativa de causar maior impacto na sala de aula. Para outros, o enfoque é mais institucional, ou seja, uma vez estabilizados, eles buscam resolver os aspectos do sistema que impedem sua atuação em sala de aula. Alguns professores, após vivenciarem uma fase de estabilização, seguida da busca pela experimentação e diversificação, podem experimentar um período de incertezas em relação à continuidade na profissão. Este período pode se caracterizar tanto por um ligeiro sentimento de rotina, quanto por uma crise existencial real em relação à continuidade na profissão.

Fase de procura de uma situação profissional estável. Existe uma fase que pode ser de mudança mais ou menos traumática para os professores que freqüentemente se questionam sobre a sua própria eficácia como docentes. O fato de estarem rodeados de alunos mais jovens tem influência nessa fase, vivida em torno dos 40-60 anos de idade. Há dois grupos

de professores: o primeiro caracterizado pela *serenidade e distanciamento afetivo*. Trata-se de um estado de ânimo em que os professores se sentem menos enérgicos, mas mais relaxados, menos preocupados com os problemas cotidianos de sala de aula. Desse modo, vai ocorrendo um distanciamento afetivo em relação aos alunos. Um segundo grupo, contudo, estagna, os professores tornam-se amargurados, e é pouco provável que se interessem pelo seu desenvolvimento profissional. É a fase denominada *conservadorismo*, em que os professores se queixam sistematicamente de tudo: alunos, colegas, escola, etc.

Fase de preparação da jubilação. Dependendo do modo como encaram a fase final de sua carreira, os professores podem encerrá-la de modo mais ou menos positivo/negativo. Alguns professores adotam, no final de sua carreira, uma *perspectiva positiva*, preocupando-se com a aprendizagem dos alunos, procurando trabalhar com os colegas com quem convivem melhor, com as turmas de alunos preferidas, etc. Outros, adotam uma *perspectiva menos positiva* e uma atitude menos generosa face às experiências passadas. Finalmente, alguns professores adotam uma postura de *desencanto* em relação à trajetória profissional vivida, podendo constituir-se em motivo de frustração para os professores mais jovens com quem convivem.

Marcelo (1998) elabora uma síntese dos principais temas que têm sido abordados nas pesquisas sobre Formação de Professores, identificando aqueles temas relativos à pesquisa sobre formação inicial de professores, sobre professores principiantes e iniciação profissional e sobre desenvolvimento profissional. A pesquisa sobre ***formação inicial*** se refere, quase que exclusivamente, aos estágios de ensino e seus efeitos sobre futuros professores, variando os aspectos investigados: opinião de estudantes e professores sobre estágios; papel do professor-estagiário, bem como o efeito dos estágios sobre o desejo de ser professor; ansiedade dos alunos durante os estágios; mudanças em conhecimentos, competência e atitudes em relação ao ensino, bem como na imagem pessoal e nas preocupações; validade e fidedignidade das medidas empregadas para avaliar os alunos estagiários durante os estágios; formação de professores supervisores. Um outro aspecto bastante estudado se refere às crenças dos professores em formação e às mudanças que nelas são produzidas em consequência dos estágios de ensino. Considerando que os estágios representam também uma oportunidade de desenvolvimento e aprendizagem para professores-tutores (professores em exercício aos quais são confiados alunos estagiários) e professores-supervisores (professores dos cursos de formação inicial), pesquisas têm sido

desenvolvidas em torno deles, analisando-se valorações de professores-tutores em relação aos estágios de ensino (motivos que os levam a aceitar estagiários, crenças sobre seu papel e o papel dos estágios na formação do estudante, aspectos que valorizam nos estagiários, importância do estágio em sua própria carreira profissional) e relações entre professores-supervisores e alunos estagiários. A pesquisa sobre *professor principiante* tem procurado caracterizar esse período do contínuo processo de desenvolvimento profissional docente, centrando-se no estudo do processo de aprender a ensinar durante os primeiros anos de ensino, buscando identificar e analisar problemas e preocupações específicos dos professores que se iniciam na docência, mudanças sofridas pelo professor ao passar de estudante a docente, possíveis transformações no âmbito pessoal, papel da escola no desenvolvimento profissional do iniciante. A pesquisa sobre *desenvolvimento profissional* tem se preocupado em analisar processos de mudança e inovação a partir de dimensões organizacionais, curriculares, didáticas e profissionais, tendo sido desenvolvidos estudos acerca da dimensão pessoal dos processos de mudança vividos pelos professores, do processo de aprendizagem dos professores como pessoas adultas, dos estilos de aprendizagem e das etapas de desenvolvimento de pessoas adultas.

As mais diversas fontes concordam em assinalar que, nos últimos anos, têm aumentado as responsabilidades e exigências que se projetam sobre os educadores, coincidindo com um processo histórico de uma rápida transformação do contexto social, o qual tem sido traduzido em uma modificação do papel do professor, que implica uma fonte importante de mal-estar para muitos deles, já que não têm sabido ou, simplesmente, não têm aceitado, acomodar-se às novas exigências (Barton e Walker, 1984). (ESTEVE ZARAGOZA, 1999, p. 28)

Nesta investigação, focalizamos questões relativas ao professor principiante que, além de estar vivenciando todo esse processo descrito por Esteve Zaragoza (1999), acaba de adentrar no mundo da profissão. Os acontecimentos que marcam as fases iniciais da carreira docente adquirem importância fundamental nos processos de aprendizagem profissional. Em estudo desenvolvido, Tardif e Raymond (2000) destacam que, entre professores que entrevistaram e que possuem um emprego estável no ensino, as bases dos saberes profissionais parecem ter sido construídas nos anos iniciais da docência. O início na carreira representa, segundo eles, uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função da realidade do trabalho e do confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão. É um período marcado, em geral, pela desilusão e pelo desencanto e que corresponde à transição da vida de estudante

para a vida mais exigente do trabalho. Os primeiros anos de profissão são decisivos na estruturação da prática profissional e podem ocasionar o estabelecimento de rotinas e certezas cristalizadas sobre a atividade de ensino que acompanharão o professor ao longo de sua carreira. De acordo com Feiman-Nemser (2001), os primeiros anos da profissão representam um período intenso de aprendizagens e influenciam não apenas a permanência do professor na carreira, mas também o tipo de professor que o iniciante virá a ser. Marcelo Garcia (1999, p. 105) descreve o período de iniciação na carreira docente como:

[...] o período de tempo que compreende os primeiros anos, nos quais os professores precisam realizar a transição de estudantes a docentes. É uma etapa de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, durante a qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguir manter certo equilíbrio pessoal. [...] Destacam-se como características desse período a insegurança e a falta de confiança em si mesmos de que padecem os professores principiantes. [...] O processo que os professores seguem para ensinar, isto é, para adquirir competência e habilidade como docentes, tem sido explicado a partir de diferentes perspectivas teóricas. De um lado, insiste-se nas *preocupações dos professores* como indicadores de diferentes etapas de desenvolvimento profissional. De outro, se concebe o professor a partir de um ponto de vista fundamentalmente *cognitivo* e o aprender a ensinar como um processo de maturidade intelectual. Existe um marco para a análise do processo de iniciação que insiste nos elementos sociais e culturais da profissão docente e na sua consideração por parte do professor principiante.

Abarca (1999) trata da importância do entendimento dos elementos que permitem caracterizar a temática específica do professor iniciante e destaca que uma visão compreensiva do processo de iniciação na docência implica considerar, de maneira dinâmica e interativa, elementos de pelo menos três âmbitos: pessoais (relativos ao próprio professor iniciante); formativos (referentes a seu processo e instituição de formação inicial); de prática profissional (referentes ao exercício da profissão, considerando-se a instituição escolar em que atua).

Esteve Zaragoza (1999), analisando o mal-estar docente que acomete grande parte dos professores nos dias atuais e os mecanismos pelos quais ele é produzido, discute alguns trabalhos que coincidem em suas conclusões a respeito das dificuldades vividas pelo professor iniciante para adaptar a imagem ideal que possui sobre sua profissão às carências e contradições que encontra na instituição educativa concreta em que começa a trabalhar. O professor iniciante se vê desarmado e desconcertado ao perceber que a prática real do ensino não corresponde aos esquemas ideais com os quais ele foi formado. Tais

trabalhos apontam que, assim que começa a lecionar, o novo professor inicia uma revisão de suas atividades e ideais, na tentativa de adaptá-los à dura realidade da sala de aula, marcada por uma série de limitações que atuam diretamente sobre o trabalho do professor, dentre as quais, a falta de recursos materiais e condições adequadas de trabalho, o aumento da violência nas instituições escolares, o acúmulo de exigências sobre o professor.

Efetivamente, Veenman (1984, p. 143) afirma que “a transição da formação dos professores para o primeiro trabalho no ensino pode ser dramática e traumática”, utilizando o conceito de “choque com a realidade” para “indicar o colapso das idéias missionárias concebidas durante a formação de professores por causa da áspera e dura realidade da vida cotidiana de sala de aula”. O estudo de Walter (1974), citado por Veenman, afirma, na mesma linha, que 94% dos professores investigados declaravam que, inicialmente, intentaram seguir um estilo de ensino mais democrático; mas, como resultado das dificuldades experimentadas, 91% admitiram que tiveram que fazer concessões a esse respeito. O trabalho de Dann, Müller-Fohrbrod e Cloetta (1981), igualmente citado por Veenman, estudou as mudanças de atitude dos professores alemães em um extenso grupo de professores de primeiro e segundo graus, desde o seu primeiro ano de formação como professor até seu terceiro ano no magistério. Observaram que uma atitude relativamente “conservadora” anterior à formação como professores, era seguida por uma “liberação” relativamente rápida durante o período de formação, aparecendo uma dura revisão de cunho conservador durante o primeiro ano de magistério. (ESTEVE ZARAGOZA, 1999, p. 43)

De acordo com Tardif e Raymond (2000), o confronto com a realidade força os professores novatos a questionar a visão idealista que possuem sobre a profissão docente; distanciados dos conhecimentos acadêmicos e mergulhados no exercício da profissão, passam a reajustar suas expectativas e percepções anteriores, vindo a situar melhor os alunos, suas necessidades, carências, etc. Esteve Zaragoza (1999, p. 44-45) recorre ao estudo desenvolvido por Ada Abraham (1975 apud ESTEVE ZARAGOZA, 1999) que classifica em quatro grandes grupos as diversas reações/attitudes dos professores principiantes ao se defrontar com uma prática do magistério bastante distante dos ideais pedagógicos assimilados durante a formação inicial:

1. O predomínio de sentimentos contraditórios, sem conseguir esquemas de atuação prática que resolvam o conflito entre ideais e realidade. O professor vai adotar uma conduta flutuante em sua prática docente e em sua valorização de si mesmo.
2. A negação da realidade devida à sua incapacidade de suportar a ansiedade. O professor vai recorrer a diversos mecanismos de fuga; entre eles, os de inibição e rotinização de sua prática docente são os mais freqüentemente utilizados como meio de cortar a implicação pessoal no magistério.

3. O predomínio da ansiedade, quando o professor se dá conta de que carece dos recursos adequados para pôr em prática seus ideais e, ao mesmo tempo, manter o desejo de não renunciar a eles e de não cortar sua implicação pessoal no magistério. A contínua comparação entre sua pobre prática pedagógica e os ideais que desejaria alcançar o levarão a esquemas de ansiedade quando o professor reage de forma hiperativa, querendo compensar com seu esforço pessoal os males endêmicos do magistério. As manifestações depressivas aparecem nesse mesmo esquema, quando, na comparação, o professor chega à autodepreciação, culpando-se pessoalmente por sua incapacidade de chegar à prática dos ideais pedagógicos aprendidos.

4. A aceitação do conflito como uma realidade objetiva, sem maior importância que a de buscar respostas adequadas nos limites de uma conduta integrada.

Se alguns professores acabam conseguindo manter um certo equilíbrio na profissão, outros se mantêm nela reduzindo sua eficácia e renunciando a um ensino de qualidade, escondendo-se atrás de mecanismos de fuga. Outros, ainda, vivenciam a docência com uma postura contraditória, adotando, em suas práticas escolares, modelos de atuação que não consideram válidos. Alguns professores acabam por ser pessoalmente atingidos pelas dificuldades no confronto com a prática, mantendo-se na profissão à custa de constantes pedidos de transferência e de muitas faltas ao trabalho; vivem acometidos por doenças mais ou menos fingidas para abandonar momentaneamente a docência, e por fim, por doenças reais, como depressões mais ou menos graves (ESTEVE ZARAGOZA, 1999). O trecho a seguir é bastante ilustrativo por trazer o exemplo de uma professora que, diante dos entraves encontrados na entrada na profissão, acaba acometida, em determinado momento, por um quadro de estresse:

Junho. Os olhos grandes e expressivos estavam opacos, circundados por olheiras escuras. O sorriso apagara. “Eu não estou bem. Não vejo a hora de que o semestre acabe. O médico disse que é um quadro de estresse. Olha as minhas mãos. Estão sempre assim, frias e trêmulas. Eu sinto um cansaço tão grande! Parece até que estou a carregar o mundo nos meus ombros” – murmurou com a voz embargada, enquanto as lágrimas rolavam face abaixo. [...] Em cinco meses de um sofrido e exaustivo rito de iniciação, em que dia após dia havia que demarcar, por entre as brechas das relações de poder, espaços de atuação e negociar a preservação de sua inclusão no processo de trabalho, a jovem professora sentia os ombros curvarem-se. Apesar da luta contra a anulação de sua vontade, de suas convicções e esperanças, de seus projetos e desejos, sentia-se capitular, invadida pela vontade de um outro. Bloqueada em sua relação com o trabalho por um modo de organização e de hierarquização da atividade docente que ignora os significados e sentidos possíveis de que esta se reveste para quem a desempenha, a professora adoecia... (FONTANA, 2000, p. 116)

Perrenoud (2002, p. 18-19) elenca características do professor principiante, assinalando o fato de que, por um lado, elas podem induzi-lo a uma certa disponibilidade, a uma busca de explicações, a um pedido de ajuda, a uma abertura à reflexão, mas, por outro lado, também podem bloquear seu pensamento, gerando a necessidade de possuir certezas que orientem sua atuação:

1. Um principiante está entre duas identidades: está abandonando sua identidade de estudante para adotar a de profissional responsável por suas decisões.
2. O estresse, a angústia, diversos medos e mesmo os momentos de pânico assumem enorme importância, mas eles diminuirão com a experiência e com a confiança.
3. O principiante precisa de muita energia, de muito tempo e de muita concentração para resolver problemas que o profissional experiente soluciona de forma rotineira.
4. A forma de administrar o tempo (preparação, correção, trabalho de classe) não é muito segura, e isso lhe provoca desequilíbrio, cansaço e tensão.
5. Ele passa por um estado de sobrecarga cognitiva devido ao grande número de problemas que tem de enfrentar. Em um primeiro momento, conhece a angústia da dispersão, em vez de conhecer a embriaguez do profissional que “joga” com um número crescente de bolas.
6. Geralmente, ele se sente muito sozinho, distante de seus colegas de estudo, pouco integrado ao grupo e nem sempre sente-se acolhido por seus colegas mais antigos.
7. O iniciante está em um período de transição, oscilando entre os modelos aprendidos durante a formação inicial e as receitas mais pragmáticas que absorve no ambiente profissional.
8. Ele não consegue se distanciar de seu papel e das situações.
9. Ele tem a sensação de não dominar os gestos mais elementares da profissão, ou de pagar um preço muito alto por eles.
10. O novo profissional mede a distância entre o que imaginava e o que está vivenciando, sem saber ainda que esse desvio é normal e não tem relação com sua incompetência nem com sua fragilidade pessoal, mas que está ligado à diferença que há entre a prática autônoma e tudo o que já conheceu.

Ao analisar a história de vida de uma professora, buscando compreender os processos de construção/desconstrução de sua identidade profissional, ou seja, buscando captar o movimento de constituição de sua identidade docente ao longo da trajetória profissional e pessoal, e considerando a escola – suas condições materiais e institucionais – como a esfera mais imediata da determinação da prática docente, Caldeira (2000, p. 9) descreve o período de inserção e iniciação dessa professora na profissão como “[...] uma

caminhada de enfrentamentos e conflitos diante dos desafios resultantes de sua não-conformação ao conjunto de padrões cristalizados de comportamento docente, presentes nas instituições onde desenvolveu seu trabalho”.

A partir de pesquisa realizada com professoras iniciantes, Guarnieri (1996) busca identificar elementos que contribuam para a compreensão dos processos de “aprender a ensinar”. Ao examinar, por meio de estudo exploratório e de estudo de caso, o que ocorre com professoras ao iniciar sua carreira docente, focalizando o que pensam, o que sentem, como avaliam sua inserção nas escolas, Guarnieri (2000) destaca alguns aspectos que nos remetem aos estudos anteriormente citados por Esteve Zaragoza (1999):

[...] identificou-se alterações nos ideais trazidos pela formação e processo de escolarização das iniciantes, ao se depararem com a cultura escolar, com as condições adversas de seu ambiente de trabalho, permeado por relações hierárquicas, burocráticas, dificultando a partilha de dificuldades, dúvidas, problemas, tendo em vista a avaliação negativa que as professoras iniciantes recebiam de seus pares, diretores e demais funcionários da escola. Essa situação encontrada no ambiente de trabalho reforçava a prática de trabalhar individualmente contribuindo para o isolamento das professoras no interior da instituição. [...] Outras dificuldades que foram percebidas com maior clareza por parte das professoras iniciantes residiam nos aspectos referentes ao ensino na sala de aula. As professoras iniciantes não sabiam selecionar, organizar, priorizar os conteúdos a serem ensinados, escolher procedimentos para transmitir a matéria, selecionar atividades para os alunos, avaliar a classe [...] cuidar da organização e correção dos cadernos dos alunos, trabalhar com os alunos que apresentavam dificuldade para aprender, usar a lousa corretamente, distribuir durante um dia de aula os diferentes componentes curriculares. Essas dificuldades indicam que há aspectos do trabalho do professor que parecem ser melhor percebidos só a partir da atuação. (GUARNIERI, 2000)

Em estudo desenvolvido por Fontana (2000), encontramos o depoimento de uma professora iniciante que ilustra as análises desenvolvidas por Guarnieri (2000) e Esteve Zaragoza (1999). Trata-se de uma investigação que procurou focalizar o movimento de constituição e singularização do “ser profissional” em uma jovem professora iniciante, ao longo de seu primeiro ano de trabalho no Ensino Fundamental. Um sentimento inicial de entusiasmo, seguido de momentos de sofrimento, angústia, temor, revolta e solidão, parecem ter marcado a inserção profissional dessa professora. Transparecem, em seus relatos, as dificuldades iniciais da docência, construídas no interior da escola e sentidas no interior da sala de aula, no contato com os alunos. Transparece, também, uma revisão de seus ideais pedagógicos a partir das solicitações da prática, que culmina na adoção de uma

atuação contraditória. A vontade de resistir e a busca de partilhar suas dificuldades e de resolvê-las com alguém de fora da instituição escolar também estão presentes em sua fala com a pesquisadora, sua antiga professora do curso de formação inicial para a docência.

Não estou gostando da professora que eu estou sendo. A coordenadora tem reclamado que eu não tenho controle da classe. As crianças falam muito, brincam, riem, fazem barulho ao saírem de sala. Ela até me sugeriu que voltasse à universidade para fazer alguma disciplina da área de didática ou metodologia. Estou me sentindo uma incompetente. Comecei a ser chata, muito chata com as crianças. Tenho escrito muita coisa na lousa, tenho exigido silêncio. Até sermão eu tenho passado! Eu não gosto disso! Eu não acredito que essa seja uma boa forma para trabalhar com elas, para estar com elas, todos os dias, durante quatro horas. Como vai ficar nossa relação? Eu queria muito conversar com você! [...] É incrível! Nos momentos em que a classe está tranqüila, ninguém aparece para ver. Basta a classe se agitar e, pronto, a coordenadora entra em sala, me olha, dirige-se às crianças comentando sobre o barulho que elas estão fazendo. Eu tenho vontade de chorar! Fico me sentindo super mal diante dela e, principalmente, diante dos alunos. Por outro lado, na hora em que eu endureço, exijo silêncio, à custa de lousas cheias, também me sinto naufragar. Eu não gosto de ser assim... Eu não quero ser uma professora desse jeito! O que eu faço? (FONTANA, 2000, p. 108; 111)

Buscando investigar diferentes fatores que facilitam e/ou dificultam a ação pedagógica de jovens professores, concluintes ou já habilitados pelo curso de formação para o magistério, em nível de 2º grau, com até cinco anos na função docente, Castro (1995) destaca a imagem negativa que os professores iniciantes entrevistados construíram sobre os anos iniciais de seu percurso profissional, resultante das situações de isolamento, da falta de condições de trabalho e de apoio técnico-pedagógico compatíveis com as dificuldades da prática. Entretanto, também destaca o fato de que o confronto inicial com as situações escolares – marcado pelas dificuldades de adaptação pessoal e profissional, pela insegurança e despreparo, por certas dificuldades em lidar com situações específicas da prática, pelo isolamento, pela ausência de comunicação entre os próprios colegas de profissão e de apoio na busca de solução para os problemas e imprevistos da rotina escolar – não levou os professores investigados a desistirem de investir na carreira docente. Ao contrário, conforme Castro (1995, p. 75; 77), os professores buscaram estabelecer um equilíbrio em suas carreiras,

[...] enfrentaram os primeiros obstáculos, valendo-se deles para reforçar a “descoberta” de novos caminhos, refletindo sobre os problemas vividos e procurando reavaliar-se a cada momento. [...] O que foi percebido através

deste estudo é que, mesmo apontando as mais variadas dificuldades na prática, tanto os professores mais experientes quanto os menos experientes [dentre os iniciantes] demonstram boa vontade, entusiasmo, expectativas de mudanças em relação à ação pedagógica e uma constante procura de novas informações. Evidenciam uma forte predisposição de luta, conquistas e persistência, na busca de um modelo profissional “bom” ou “eficaz”, responsável pelo seu desempenho na prática docente.

Assim como no estudo de Guarnieri (1996), na investigação desenvolvida por Castro (1995) pretendeu-se analisar percepções dos professores iniciantes a respeito das principais dificuldades encontradas no exercício da docência. É possível observarmos, ao compararmos resultados de ambos os estudos, que as dificuldades explicitadas se assemelham em diversos aspectos.

Ao serem abordadas sobre as principais dificuldades encontradas na prática, destaca-se na fala de seis professores, que lidar com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, sejam elas ocasionadas por problemas emocionais, intelectuais ou sociais, são as mais comuns. Também afirmam que, devido a grande heterogeneidade do grupo, sentem dificuldades quanto ao domínio de classe. [...] Outros acham que evitar a rotina, promovendo a diversificação de atividades e desenvolver conceitos novos, principalmente conceitos matemáticos, envolvem certos conhecimentos, que não possuem. [...] Às dificuldades enfrentadas na prática, os professores atribuem diferentes causas, mas as que estão mais presentes, na fala da maioria, são a falta de domínio dos conteúdos teóricos, principalmente em certas disciplinas, como Psicologia e Didática e a desarticulação entre os conhecimentos teóricos, adquiridos no curso, e a prática, devido à ausência de oportunidades não efetivadas nos estágios. Entendem que aí esteja a causa de se sentirem inseguros no desempenho de diferentes situações de ensino e de avaliação; despreparados para criar ou improvisar atividades estimuladoras aos alunos com dificuldades de aprendizagem e pouco informados sobre o conteúdo e metodologias específicas às práticas pedagógicas vivenciadas em Educação Infantil e Especial, durante o curso de formação. (CASTRO, 1995, p. 78; 80)

A falta de conhecimento sobre quais critérios utilizar para selecionar os conteúdos que irão ensinar e, mais que isso, a dificuldade em perceber qual a maneira mais adequada de ensinar determinado conteúdo a um grupo específico de alunos também caracterizam o grupo de professores iniciantes entrevistados por Marcelo Garcia (1992). Alguns desses professores possuem, ainda, dificuldades em adaptar os conhecimentos que possuem, como especialistas, a conteúdos de ensino.

Ao investigar o processo de socialização profissional de professores iniciantes, Freitas (2000) constata, assim como outros investigadores (CALDEIRA, 1993, 1995;

CASTRO, 1995; FONTANA, 2000; GUARNIERI, 1996; dentre outros), que esses professores, apesar das dificuldades enfrentadas no início da carreira, tentam, de todas as formas, permanecer nela e realizar um bom trabalho, embora nem sempre sejam bem sucedidos. O gosto de educar crianças e jovens, a vontade de contribuir para o desenvolvimento da sociedade e a constatação de que a profissão admite autonomia de pensamento e de ação a quem a desempenha, são motivações para que o professor iniciante continue a investir na carreira tão relevantes, ou mais, que a necessidade de obter um salário (CASTRO, 1995). Nesse sentido, Freitas (2000, p. 91) constata que:

A vontade de acertar, de ser reconhecido, aliada ao compromisso com os alunos os levam a resistir às dificuldades, tentar tudo, porque desistir para o professor iniciante é mais do que abandonar uma profissão, mais do que perder um emprego, é também sucumbir às angústias e às dificuldades encontradas, abdicar-se de seus projetos e ter que se confrontar com a impotência, e isto não acontece sem um alto custo emocional, pois é a própria identidade profissional que está em jogo. [...] Neste sentido, é interessante destacar que, segundo os professores e profissionais das escolas pesquisadas, é muito raro encontrar um professor iniciante que tenha desistido da profissão.

Vale destacar, entretanto, dados americanos levantados por Gold (1996 apud TARDIF; RAYMOND, 2000) segundo os quais 33% dos iniciantes, durante as fases iniciais da docência, abandonam a profissão ou, ao menos, questionam-se sobre sua escolha profissional e sobre a continuidade da carreira.

Freitas (2000, 2003) assinala o fato de que é comum nas escolas pesquisadas a atribuição, aos professores iniciantes, de turmas de alunos consideradas por profissionais que atuam nas escolas como as mais difíceis – por possuírem alunos com grande variação nos níveis de aprendizagem e que, muitas vezes, não possuem materiais escolares mínimos e vêm de famílias caracterizadas pelo baixo poder aquisitivo – e/ou, ainda, a atribuição de classes situadas nas zonas rurais, onde as condições de trabalho são piores do que nas escolas de zona urbana no que diz respeito à falta de material didático, pouca possibilidade de troca de experiência e acompanhamento pedagógico, delegação de turmas multisseriadas, dificuldade para se conciliar vida profissional e vida pessoal. O professor iniciante é ‘presenteado’ com as piores turmas, os piores horários e as piores condições de trabalho, já que os professores experientes são os primeiros a escolher suas aulas no momento de atribuição das classes (ESTEVE ZARAGOZA, 1999). Freitas (2000) analisa tal situação como perversa – quase como uma utilização instrumental do iniciante para

realizar aquele trabalho difícil e que não oferece reconhecimento – mas, destaca, entretanto, que a característica peculiar ao professor iniciante de encarar os problemas que ocorrem nas aulas como apenas seus – não conseguindo distinguir suas dificuldades/necessidades das dificuldades/necessidades dos alunos; evitando pedir auxílio e compartilhar suas dificuldades com outros colegas ou profissionais da escola, com receio de revelar incompetência e de tornar público um sentimento de fracasso profissional (FONTANA, 2000); não conseguindo perceber os constrangimentos institucionais que se refletem em seu trabalho; não conseguindo perceber que há fracassos que não são seus, mas advêm das características do contexto da instituição escolar e das condições objetivas do trabalho docente, que muitas vezes limitam o desenvolvimento de determinadas práticas escolares (GUARNIERI, 2000) – acaba por reverter essa situação que parece perversa em um fator que contribui para a socialização profissional do iniciante.

Ela faz com que esse professor lute com todas as suas forças para superar as dificuldades que encontra [distância entre o que foi aprendido no curso de formação inicial e a realidade escolar; falta de condições de trabalho adequadas; diversidade dos níveis de aprendizagem dos alunos em uma mesma sala; problemas de disciplina; carência econômica dos alunos; dificuldade em saber o que privilegiar: conteúdos, afetos, resgate de valores morais e de cidadania das camadas populares com que trabalha], desenvolvendo estratégias para conseguir fazer um trabalho melhor, inclusive, minimizar sua culpa. [...] Essa busca de soluções para seus problemas o auxilia a construir saberes e, com o tempo, ele acaba adquirindo uma segurança maior, uma confiança em si mesmo que extrapola do domínio pessoal para o relacional, passando a ser respeitado também pelos pares e demais profissionais da escola. (FREITAS, 2000, p. 76-77)

Com o passar do tempo, conforme evolui na carreira docente e enfrenta os acontecimentos que marcam sua trajetória nas escolas onde atua e nas classes de alunos em que leciona, grande parte dos professores iniciantes desenvolve maior segurança e domínio sobre seu trabalho cotidiano e sobre as situações em que transcorre, passando a sentir-se mais confortável diante das exigências da profissão e da tarefa de ensinar (TARDIF; RAYMOND, 2000). De acordo com Freitas (2000, p. 105),

A maioria dos professores iniciantes quer permanecer na profissão, conseguir uma estabilidade profissional e ser reconhecida como professor. Essa perspectiva de futuro profissional também é estimulada pelas instituições escolares que, através de seus profissionais e professores mais antigos, tentam minimizar as dificuldades dos professores iniciantes dizendo a eles que o início “*é sempre assim*”. Os

professores iniciantes passam, então, a investir prioritariamente no saber prático, no como fazer, que é valorizado pelas escolas e que também responde às suas necessidades mais emergentes e situacionais.

A valorização, pelos professores iniciantes, de conhecimentos por eles considerados diretamente vinculados à prática e de aplicação imediata em suas classes (metodologias, conteúdos) também é constatada em estudo desenvolvido por Nunes (2002). Analisando o processo de socialização profissional de quatro professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental da rede pública do estado do Ceará, identifica três estratégias básicas e interdependentes utilizadas pelas professoras ao construir-se como docentes: aprendizagem por observação ou modelo (ocorre de forma consciente e inconsciente quando um sujeito busca imitar um modelo ou compreender um indivíduo observado), aprendizagem dialógica (pela qual, através do diálogo, informações, idéias, conhecimentos, normas e estratégias metodológicas são compartilhadas entre colegas professores) e aprendizagem por ensaio-e-erro, na qual os alunos têm papel fundamental.

Embora tenha assimilado durante sua socialização diversos conhecimentos teórico-metodológicos, normas e valores, seja por aprendizagem por observação ou dialógica, será a receptividade dos alunos quanto a estes elementos que ditará sua adequação ou não àquela turma específica. A professora vai testando conscientemente estes elementos com os alunos e os vai incorporando ao seu eu profissional docente mediante a obtenção de resultados favoráveis com a turma. Caso não consiga o êxito esperado, a professora tende a redefinir suas estratégias metodológicas e conhecimentos a fim de atingir os seus objetivos pedagógicos. [...] Além do aspecto cognitivo presente nesta estratégia, há um forte componente emocional presente na relação mantida com os alunos. Quando os alunos não alcançam um rendimento satisfatório, desde a perspectiva das professoras, elas põem em questionamento a sua eficácia como docentes e buscam um reequilíbrio de sua imagem profissional na redefinição das estratégias metodológicas e conteúdos trabalhados com os alunos. [...] ao mesmo tempo [esta estratégia] oferece subsídios para iluminar novos aspectos a serem compartilhados na aprendizagem dialógica com as colegas ou a serem observados nas reações dos estudantes. (NUNES, 2002, p. 18-19)

Para encerrar este tópico, apresentamos as análises de uma professora em torno de dois momentos de entrada na carreira profissional: um deles como professora e outro como psicóloga. Ela analisa suas dificuldades iniciais e aponta fatores que tornaram mais fácil o início em uma das profissões. Também sinaliza, embora não demonstre ter conhecimento da literatura especializada sobre o tema, a importância da discussão de ‘casos’ com outros colegas de trabalho.

As lembranças do início da minha vida profissional tomam conta de mim ao me deparar com o direito de cada um de educar-se. Eu me lembro... como foi e é difícil começar! Quantas indagações, desilusões, ilusões, construções, desconstruções, saberes, não saberes. Marcas de certezas e de incertezas. Incessante busca. Dúvidas que perpassavam a identidade profissional, o conhecimento, a aprendizagem. Ao me deparar com meus primeiros alunos, não sabia o que fazer diante das necessidades específicas de cada um deles e das do grupo todo. Recorri aos cadernos de anotações. Algumas coisas foram esclarecidas, outras continuaram obscuras e difíceis. Comecei a entrar em pânico! Os anos se passaram e, no curso de psicologia, vejo-me com as mesmas indagações: o que é ser psicóloga? Qual é o meu papel? Quais as matérias que devo privilegiar? Optar por qual corrente? Como articular as matérias estudadas com a prática? Como conduzir uma sessão terapêutica? Como fazer reuniões de pais e mestres numa escola? Qual a diferença de atuação na clínica e na escola? Afinal, é possível ser psicóloga clínica e escolar concomitantemente? Chegou a hora de atender ao paciente, de enfrentar a escola, hora de fazer estágio supervisionado. Supervisão semanal. No início, muita conversa. Falava-se de tudo: lembranças de cada um, medos, ansiedades, questões teóricas, experiência individual em terapias, alertas na forma de se comportar. Primeiro paciente, primeira instituição de ensino... Medos e ansiedades, surpresas a cada instante, singularidades presentes a todo momento, mas o olhar e a escuta atentos do supervisor, ***a troca de “casos” entre nós, as supervisionandas, faziam bem, ajudavam a traçar caminhos, orientavam nossa própria escuta, indicavam caminhos e teorias a serem de novo estudadas e discutidas.*** Esse cuidado, essa supervisão foram de grande utilidade e possibilitaram formar, construir, nossa maneira de ser profissionalmente, nossa individualidade, nossa identidade profissional. Foi essa interação, essa troca contínua que me permitiram, dessa vez, ao iniciar uma nova etapa profissional, não entrar em pânico. (LOPES, 1999, p. 110, grifo nosso)

Partindo desse depoimento final e diante do que a literatura tem mostrado em relação aos professores que se iniciam na profissão docente – dificuldades, preocupações, sentimentos, aprendizagens – parece ficar evidente a necessidade de que, especialmente nos primeiros anos da profissão, os professores tenham oportunidades para conversar com outros colegas a respeito do ensino que estão desenvolvendo, para analisar o trabalho de seus alunos, para examinar problemas e para considerar alternativas de atuação (FEIMAN-NEMSER, 2001). Mizukami et al. (2002) destacam o fato, embora não se refiram especificamente ao professor iniciante, de que os professores precisam fazer parte de uma comunidade de aprendizagem – trabalhando com os pares, recebendo apoio e assessoria de um diretor que compreenda as necessidades colocadas pelas políticas públicas em relação ao papel do professor e às necessidades de mudanças de práticas pedagógicas, discutindo suas práticas escolares com outros profissionais que possam oferecer sugestões e comentários – que constitua fonte de apoio e de idéias.

O professor iniciante precisa encontrar na escola não um lugar de vigilância, mas, sim, um espaço de interlocução, em que possa conversar sobre suas opções teórico-metodológicas, explicitar e discutir os significados e sentidos diversos que elabora sobre seu trabalho e as questões e dificuldades que enfrenta. Quem, na escola, acompanha as buscas dos professores? Quem escuta o relato de suas dúvidas e a tomada de consciência de seu não-saber, assumindo a continuidade do seu processo de formação pelo/no trabalho? Quem faz com eles a análise de seu fazer na sala de aula, mediando seu desenvolvimento profissional emergente, procurando fazê-lo avançar e consolidar-se? (FONTANA, 2000). Espaços coletivos, nas escolas, para discussão do ensino desenvolvido pelos diversos professores – em etapas diferentes da carreira – e, portanto, para explicitação e discussão dos conhecimentos profissionais de cada um deles e das formas de utilização de tais conhecimentos em situações específicas de ensino parecem ser fundamentais não apenas para professores iniciantes, mas para a comunidade escolar de uma forma geral. A criação desses espaços representaria, mais que a criação de um espaço de colaboração entre professores, a possibilidade de reconhecimento público dos conhecimentos profissionais docentes, inclusive daqueles pertencentes aos professores iniciantes e em torno dos quais desenvolvemos essa pesquisa. A utilização dos casos de ensino (MERSETH, 1996; MIZUKAMI, 2000; SHULMAN, J., 1992) nesses espaços parece ser bastante conveniente. O uso de casos parece oferecer oportunidades para professores iniciantes analisarem diferentes perspectivas de atuação em sala de aula, estabelecerem conexões entre aspectos teóricos e práticos da profissão, exercitarem processos de tomada de decisão diante de diferentes situações escolares. Para professores experientes, casos parecem oferecer oportunidades para que reflitam e revejam suas práticas, tornando-se cada vez mais autônomos.

Nesta investigação, focalizamos, dentre outros aspectos, possibilidades dos casos no estabelecimento de processos individuais de reflexão sobre aspectos relativos à profissão docente. Outros estudos têm destacado suas possibilidades em comunidades de aprendizagem. Ressaltamos, ainda, que pretendemos, neste estudo, discutir a temática dos professores iniciantes focalizando aspectos referentes aos conhecimentos de diferentes naturezas que possuem e constroem no período inicial de sua carreira e aos modos como organizam e utilizam tais conhecimentos nas situações escolares que enfrentam quando estão ensinando conteúdos específicos das séries iniciais do Ensino Fundamental ou da Educação Infantil aos seus alunos. Objetivamos discutir possíveis relações entre tais

aspectos e alguns elementos: escolarização prévia por que passou o professor iniciante; principais dificuldades, obstáculos, desafios, preocupações, interesses e ajudas encontradas nos anos iniciais da docência; formação inicial recebida e confronto com as exigências das situações escolares; escola e ambiente de trabalho e diferentes expectativas e apoios dos colegas em relação a sua atuação nas classes que lhes foram atribuídas e no ambiente escolar como um todo; políticas públicas educacionais. Priorizaremos análises referentes ao professor iniciante no âmbito do domínio de conteúdos a ensinar, sem desconsiderar, entretanto, aspectos pessoais, sociais, culturais, políticos que marcam a profissão docente.

2.3 PESQUISA SOBRE CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS DE PROFESSORES PRINCIPIANTES

Elaborada, por um lado, a partir de resultados obtidos em investigações que sugerem que futuras professoras não possuem domínio suficiente de conteúdos específicos das séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil (BALL; McDIARMID, 1989 apud MARCELO GARCIA, 1999; MAZA, 1991 apud MARCELO GARCIA, 1999; MELLADO et al., 1985 apud MARCELO GARCIA, 1999; GOMES, 2002; MONTALVÃO; MIZUKAMI, 2004; NONO, 2001; OLIVEIRA, 2000) para desenvolver um ensino de qualidade e, por outro, diante das evidências trazidas pela literatura de que, entre diversas preocupações dos professores principiantes, estão aquelas referentes ao ensino de conteúdos específicos (CASTRO, 1995; GUARNIERI, 1996; MARCELO GARCIA, 1992; NUNES, 2002) procuramos focalizar, considerando aspectos que marcam a entrada na carreira docente, possibilidades dos casos de ensino como estratégia de promoção e investigação de diferentes tipos de conhecimentos em que se fundamentam professoras principiantes quando ensinam conteúdos específicos de diferentes naturezas e de processos pelos quais tais conhecimentos são construídos, organizados e mobilizados por elas de modo que os alunos compreendam os conteúdos que ensinam.

Partimos do princípio de que, apesar de todas as adversidades que caracterizam o início na docência, a professora iniciante busca cumprir sua tarefa principal: ensinar. Como se dá esse ensino? Com base em quais conhecimentos se desenvolve? Como são construídos e organizados tais conhecimentos? Qual a natureza e quais as fontes de tais

conhecimentos? Nesse sentido, adquiriram importância fundamental, nesta pesquisa, estudos desenvolvidos em torno dos conhecimentos que os professores iniciantes possuem sobre conteúdos específicos que ensinam e em torno das formas pelas quais esses professores transformam esse conhecimento em um ensino que promova compreensão nos alunos (GROSSMAN; RICHERT, 1988; McDIARMID; BALL; ANDERSON, 1989; WILSON; SHULMAN, L.; RICHERT, 1987). Tais estudos destacam o fato de que, mesmo preocupados em enfrentar as dificuldades iniciais da profissão, apontadas em diversos estudos, os professores principiantes efetivamente se preocupam com o ensino de conhecimentos a seus alunos. Sugerem que:

[...] os professores precisam possuir um conhecimento do conteúdo específico que inclua tanto uma compreensão pessoal do conteúdo quanto um conhecimento das maneiras de comunicar tal compreensão, de facilitar o entendimento do conteúdo pelos estudantes. [...] Enquanto jovens professores parecem estar visivelmente preocupados com sua sobrevivência na profissão e com o manejo da sala de aula, também estão, sem dúvida, pensando sobre o conteúdo que devem ensinar e, se questionados, provavelmente expressarão essa preocupação com o que devem ensinar. Ao transitar do papel de estudante para o papel de docente, professores iniciantes se esforçam para encontrar maneiras de explicar os conteúdos de suas disciplinas para os estudantes do Ensino Secundário. No seu esforço para transmitir suas próprias compreensões, são forçados a examinar seu entendimento pessoal dos conteúdos a ensinar. Conseqüentemente, eles acabam gerando representações dos conteúdos específicos que facilitarão o entendimento nos estudantes. (WILSON; SHULMAN, L.; RICHERT, 1987, p. 110-112)

Como se produz o processo de transformação do conhecimento da matéria que o professor possui em conhecimento ensinável? Em que medida o nível de compreensão que um professor tenha de uma disciplina afeta a qualidade dessa “transformação”? Em que medida a formação inicial do professor contribui para facilitar o desenvolvimento desses processos de transformação? Que diferenças existem nesses processos segundo as diferentes disciplinas e níveis educativos? (MARCELO, 1998). Questões como estas orientam tais estudos que consideram que o conhecimento do conteúdo específico ocupa um lugar central na base de conhecimento para o ensino, influenciando tanto o quê os professores ensinam, como a forma como ensinam (GROSSMAN; WILSON; SHULMAN, L., 1989). Destacam que, durante o planejamento e o decorrer das aulas, o conhecimento que o professor possui do conteúdo específico é enriquecido por outros tipos de conhecimento – dos alunos, do currículo, do contexto (WILSON; SHULMAN, L.; RICHERT, 1987). Entretanto, o conhecimento inicial que o professor possui da matéria a

ser ensinada influencia esse processo e, portanto, influencia todo processo de ensinar. A capacidade dos professores para propor questões, selecionar atividades, avaliar o entendimento dos alunos e tomar decisões sobre como ensinar depende de como entendem os conteúdos que ensinam (McDIARMID; BALL; ANDERSON, 1989, p. 198).

Professores principiantes precisam desenvolver um entendimento flexível, sério e conceitual dos conteúdos de ensino se pretendem criar ou selecionar representações que habilitem os alunos a lidar com conhecimentos, experiências, expectativas e valores prévios que possuem sobre os conteúdos, compreendendo-os de maneira adequada. ‘Flexível’ implica que os professores precisam saber como determinado fenômeno ou evento se relaciona com outros fenômenos ou eventos dentro ou fora do campo de conhecimento a que pertencem. ‘Sério’ significa que os professores devem compreender como o conhecimento é construído e comprovado e devem estar atentos às idéias que têm sido utilizadas para estabelecer relações entre diversos conhecimentos. ‘Conceitual’ implica que o professor compreenda as idéias e relações principais que fundamentam as interpretações de fenômenos e eventos particulares. Considerando que os alunos, algumas vezes, se apropriam de mensagens implícitas presentes nas representações instrucionais, professores precisam saber o máximo possível sobre os conteúdos que devem ensinar, de modo a representá-los da maneira mais adequada.

Grossman, Wilson e Shulman, L. (1989) destacam quatro dimensões do conhecimento do conteúdo específico que devem orientar o ensino dos professores² e suas escolhas. Tais dimensões incluem: conhecimento do conteúdo (informações, princípios, conceitos); conhecimento substantivo (estruturas ou paradigmas usados para orientar a pesquisa no campo do conhecimento), conhecimento sintático (modos pelos quais novos conhecimentos são introduzidos e aceitos no campo); crenças sobre a matéria. Distinguem crenças e conhecimentos em dois aspectos: crenças se baseiam em avaliações pessoais e afetivas, muito mais subjetivas que objetivas, como no caso dos conhecimentos; crenças não estão fundamentadas em critérios que limitam sua discussão, ao contrário, estão mais abertas ao debate. A força das crenças sobre conteúdos é assim destacada:

² Ao apresentar as quatro dimensões do conhecimento de conteúdo específico, Grossman, Wilson e Shulman, L. (1989) ressaltam que sua investigação foi realizada com professores iniciantes do *Ensino Secundário*, devendo, suas implicações, serem consideradas cuidadosamente na pesquisa com professores do *Ensino Fundamental*. Destacam que poucos estudos têm focalizado os conhecimentos dos professores do Ensino Fundamental. Destacam ainda que consideram a importância do conhecimento de conteúdo específico no ensino dos professores do Ensino Fundamental, que ensinam várias matérias e não apenas uma, como os professores do Secundário, especializados e responsáveis pelo ensino em uma disciplina apenas.

Emerge de nosso estudo, assim como de estudos propostos por Nespor, Thompson e Ball, a noção de que as crenças que futuros professores possuem sobre os conteúdos específicos são tão fortes e influentes quanto suas crenças sobre ensino e aprendizagem. Formadores de professores devem, portanto, criar oportunidades para que futuros professores identifiquem e examinem as crenças que possuem acerca dos conteúdos que deverão ensinar. Professores de Inglês devem pensar sobre que literatura apreciam e porquê; professores de Estudos Sociais devem examinar suas crenças sobre a natureza da história e o papel do conhecimento factual; professores de Matemática precisam identificar suas crenças sobre o papel que as estratégias dos estudantes possuem na aprendizagem matemática. Se não conseguirmos chamar a atenção dos professores para suas crenças sobre os conteúdos, a influência de tais crenças permanecerá como poderoso crivo através do qual filtrarão novas informações. (GROSSMAN; WILSON; SHULMAN, L., 1989, p. 32)

Embora tenham sido desenvolvidos apenas com professores iniciantes do Ensino Secundário – mostrando que um dos principais desafios dos professores desse nível de ensino está em transformar o conhecimento que possuem das disciplinas em conhecimento possível de ser ensinado – esses estudos se reportam a outras investigações que têm sugerido que a maioria dos professores do Ensino Fundamental focaliza suas atenções iniciais não nos conteúdos que devem ensinar, mas nos estudantes e em suas características. Futuras professoras do Ensino Fundamental também têm enfatizado a importância do conhecimento dos alunos e do modo como se utiliza esse conhecimento no momento de ensiná-los, considerando-o, aparentemente, mais relevante para o professor do que o domínio de conteúdos específicos (NONO, 2001). De qualquer forma, consideramos que existe uma preocupação das professoras do Ensino Fundamental e da Educação Infantil com a aprendizagem de seus alunos. Entretanto, conhecimentos que estão na base de sua atuação em sala de aula acabam contribuindo para que seus modos de trabalhar enfatizem um ou outro aspecto presente nos processos de aprender e ensinar deixando, por vezes, aparentemente, em segundo plano, o ensino dos conteúdos de diferentes naturezas referentes à Educação Infantil e às séries iniciais do Ensino Fundamental. Partimos da consideração de que essas professoras, desde a entrada na carreira, encontrando ou não obstáculos/facilidades para ensinar e permanecer na profissão, possuem e mobilizam um conjunto de conhecimentos na tentativa de garantir que seus alunos aprendam. Quais são esses conhecimentos, a partir de quais fontes e processos são construídos e como são mobilizados em situações escolares específicas, procuramos investigar. Partimos do princípio de que é fundamental investigarmos processos pelos quais professoras iniciantes das séries iniciais ensinam conteúdos referentes aos primeiros anos de escolarização,

apesar e diante de todas adversidades/possibilidades que encontram nas escolas e nas salas de aula em que trabalham. Da explicitação de tais processos depende o delineamento de estratégias de desenvolvimento profissional docente que, acreditamos, devem considerar a influência do conhecimento de conteúdos específicos nos modos de ensinar das professoras da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Diante das transformações que caracterizam a sociedade atual, conforme discutimos anteriormente, o domínio de conteúdos e de habilidades cognitivas superiores – análise, síntese, estabelecimento de relações, interpretação e uso de diferentes linguagens necessárias para a constante busca da informação e do conhecimento – torna-se imprescindível. Compreendemos o ensino de conteúdos como tarefa mais ampla que transmitir informações. Trata-se de garantir aos alunos acesso aos conhecimentos que lhes permitirão participar da vida social e produtiva, e aprendizagens que lhes possibilitem buscar, selecionar, produzir, analisar e utilizar tais conhecimentos diante da complexidade e da diversidade das situações atuais. Concordamos com Pimenta (2002, p. 31-32) em seus argumentos em favor de uma escola que trabalhe com o conhecimento.

[...] é preciso deixar claro que a escola é um espaço para trabalhar o conhecimento. Nesse aspecto, permaneço na modernidade, pois afirmo que o conhecimento é um instrumento importantíssimo para a construção do humano. Não é por acaso que, dentre os seres vivos, apenas os humanos produzam conhecimento. Os gatos, por exemplo, não produzem conhecimento. É o pensar que constitui o humano. O pensar, o refletir, o conhecer, o dominar a cultura acumulada, as formas de construção da sociedade, as tecnologias e as formas de construí-las. Isso é o conhecimento. Por isso, coloco-me radicalmente contra os movimentos e as políticas que banalizam o conhecimento no interior das escolas, que não por acaso são dirigidas para as escolas de massa, nas quais é suficiente que certifiquem o maior número de alunos, mas não necessariamente trabalhem os conhecimentos na sua formação. O conhecimento fica reservado a pequenas elites, porque, como se sabe, o conhecimento é um instrumento de poder. [...] O conhecimento possibilita a criatividade, a proposição de outros caminhos às formas como a sociedade está organizada, o que confere a condição de cidadania.

Procuramos investigar quais conhecimentos profissionais professoras iniciantes mobilizam para desenvolver esse tipo de ensino que valoriza o conhecimento. Apoiamo-nos, fundamentalmente, nos modelos de *processo de raciocínio pedagógico* e *base de conhecimento profissional para o ensino* propostos por Wilson, Shulman, L. e Richert (1987, p. 118) mediante a tentativa de responder a dois conjuntos de questões:

1. O que entendemos por transformação do conteúdo em ensino? Quais são os componentes desse processo de transformação? De que forma o conhecimento que o professor possui sobre o conteúdo que deve ensinar influencia tal processo de transformação? Quais conhecimentos, habilidades e atitudes estão envolvidos nesse processo?

2. Quais são os componentes da base de conhecimento profissional para o ensino? Quais formas de conhecimento auxiliam o professor no processo de tomada de decisões durante o ensino? Quais as possíveis relações entre essas formas variadas de conhecimento? Como o conhecimento que o professor possui dos alunos e do contexto se relaciona com o seu conhecimento do currículo? Como o conhecimento pedagógico do conteúdo se relaciona com o conhecimento do conteúdo específico?

Ao investigar a base de conhecimento profissional para o ensino – entendida como um conjunto de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que um professor necessita para transformar o conhecimento que possui do conteúdo em formas de atuação que sejam pedagogicamente eficazes e adaptáveis às variações de habilidades e de repertórios apresentados pelos alunos (MIZUKAMI, 2000) – Shulman, L. (1989) identificou pelo menos três tipos de conhecimento a serem desenvolvidos na formação profissional docente e requeridos na prática docente: conhecimento proposicional (constituído por princípios, máximas e normas, freqüentemente utilizado nos cursos de formação); conhecimento de casos particulares; conhecimento das maneiras de aplicar regras adequadas a casos corretamente identificados (desenvolvido pelo professor quando se encontra diante de situações dilemáticas). De acordo com Shulman, L. (1989), o conhecimento científico de regras e princípios e o conhecimento de casos de ensino detalhadamente descritos e criticamente analisados se combinam para definir a base de conhecimento para o ensino. O conhecimento de como aplicar, adaptar e, se necessário, inventar regras para determinados casos específicos também fundamenta essa base, constituída pelo *conhecimento pedagógico geral* (teorias e princípios de ensino e aprendizagem, conhecimento dos alunos, conhecimentos relativos ao manejo de classe e à instituição em que trabalha), pelo *conhecimento de conteúdo específico* (conceitos e idéias de uma área de conhecimento; formas de construção de conhecimentos em determinada área); pelo *conhecimento pedagógico do conteúdo*. Representando uma combinação entre conhecimento da matéria e conhecimento do modo de a ensinar, o conhecimento pedagógico do conteúdo é apontado como um novo tipo de conhecimento da área que é desenvolvido pelo professor, ao tentar ensinar um tópico em particular a seus alunos. É um novo conhecimento porque é revisto e melhorado pelo docente – que lança mão de outros tipos de conhecimento – para que possa ser realmente compreendido pelas crianças.

Pressupõe uma elaboração pessoal do professor ao confrontar-se com o processo de transformar em ensino o conteúdo aprendido durante seu processo formativo, incorporando, de acordo com Shulman, L. (1986, p. 9),

[...] aspectos do conteúdo mais relevantes para serem ensinados. Dentro da categoria de conhecimento pedagógico do conteúdo, incluo, para a maioria dos tópicos regularmente ensinados de uma área específica de conhecimento, as representações mais úteis de tais idéias, as analogias mais poderosas, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações – em outras palavras, os modos de representar e formular o conteúdo que o tornam compreensível para os outros. Conhecimento pedagógico do conteúdo também inclui uma compreensão do que torna a aprendizagem de tópicos específicos fácil ou difícil: as concepções e preconcepções que estudantes de diferentes idades e repertórios trazem para as situações de aprendizagem dos conteúdos e lições freqüentemente ensinados.

Diante das preocupações em torno dos conhecimentos profissionais docentes, estudos sobre *conhecimento pedagógico do conteúdo* se configuram como uma das contribuições mais poderosas e atuais da investigação sobre Formação de Professores. Trata-se do tipo de conhecimento específico da profissão docente, imprescindível ao desenvolvimento de um ensino que propicie a compreensão, a construção, a elaboração dos alunos (MARCELO GARCIA, 1999). Evidencia-se na tentativa dos professores de encontrar as melhores formas para representar suas idéias aos estudantes considerando suas possibilidades de compreensão e na construção de metáforas, analogias, simulações, representações visuais, modelos e de um conjunto de outros tipos de representações que objetivam comunicar aos alunos aspectos dos conteúdos específicos a serem ensinados. Ao analisar situações em que professores tentam ensinar conteúdos específicos, de diferentes naturezas, a seus alunos, investigações têm trazido importantes elementos para a discussão em torno dos conhecimentos que fundamentam o ensino e dos processos pelos quais se desenvolve. Stein, Baxter e Leinhardt (1990 apud MARCELO GARCIA, 1992) investigaram o trabalho de um professor com 18 anos de experiência docente e concluíram que, quando ele possuía um conhecimento limitado do conteúdo que estava ensinando, suas aulas se caracterizavam por uma falta de fundamentação para futuras aprendizagens dos alunos, pela ênfase em verdades limitadas e simples, pela desconsideração de oportunidades para desenvolver conexões significativas entre conceitos e representações desses conceitos. Steinberg, Haymore e Marks (1985 apud MARCELO GARCIA, 1992) apontam que, dentre os professores principiantes, um maior domínio do conteúdo gera um ensino que melhor facilita a aprendizagem dos alunos. Esses pesquisadores compararam

dois professores de matemática, um deles com doutorado na área, e a outra, com formação em língua inglesa, lecionando matemática. O professor especialista ensinou de modo mais conceitual: explicou ‘por quê’ as coisas funcionam desta ou daquela maneira, estabeleceu relações entre conceitos, implicou os alunos na resolução ativa de problemas; por outro lado, a professora que não possuía conhecimentos de conteúdos matemáticos ministrou um ensino baseado na aplicação de regras, não estabeleceu relações entre conceitos e apresentou erros conceituais. Um dos estudos que mostram com clareza as conseqüências para o ensino de um fraco domínio de conteúdo específico por parte dos professores é aquele desenvolvido por Carlsen (1987 apud MARCELO GARCIA, 1992) que analisou a relação do discurso em classe dos professores com seu conhecimento sobre Biologia. O pesquisador concluiu que quando os professores dirigem discussões sobre temas que pouco conhecem, formulam muitas perguntas, de baixo nível cognitivo, determinando que as intervenções dos alunos nas aulas se reduzam a respostas breves às perguntas formuladas; nas aulas em que os professores possuem um elevado conhecimento do conteúdo, formulam menos perguntas, os alunos falam e perguntam mais, suas intervenções são mais freqüentes. Quando os professores não conhecem bem o conteúdo de uma aula podem limitar as intervenções dos estudantes num esforço para evitarem perguntas que não sabem responder. Baxter, Richert e Saylor (1985 apud MARCELO GARCIA, 1992) concluíram, a partir de investigação desenvolvida com professores de Biologia, que o nível de conhecimento que os professores possuíam tinha influência em suas concepções sobre Biologia. Para os professores com maiores conhecimentos, a idéia da ciência como indagação esteve muito presente. Os professores estabeleceram complexas relações entre conceitos e planejaram seu ensino partindo de conceitos gerais para chegar a informações específicas. Aqueles professores com menos conhecimentos, por outro lado, estabeleceram relações simples entre conceitos e planejaram as aulas focalizando apenas informações específicas, sem relacioná-las com conceitos mais gerais da disciplina.

O processo pelo qual professores transformam conhecimento em ensino, a partir de uma base de conhecimento profissional, é denominado por Wilson, Shulman, L. e Richert (1987) como *processo de raciocínio pedagógico*. Tal processo, conforme descrito pelos pesquisadores, envolve seis aspectos comuns ao ato de ensinar: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão. Embora considerem que nem toda vez que precise ensinar algo o professor vivencie esse processo em todos os seus estágios, destacam a possibilidade de o professor envolver-se nesse processo sempre que

achar conveniente e apropriado. O raciocínio pedagógico se inicia com a *compreensão* de idéias e conceitos de um mesmo conteúdo e conteúdos relacionados, com o entendimento das estruturas e princípios que fundamentam as disciplinas e a construção dos conteúdos que a constituem. Envolve, ainda, um processo de *transformação*, constituído pela interpretação (revisão dos materiais instrucionais a partir do próprio entendimento do conteúdo específico); representação (conjunto de metáforas, analogias, ilustrações, atividades, exemplos, etc., que o professor possa utilizar para transformar o conteúdo em ensino); adaptação (ajuste da transformação às características dos alunos em geral); consideração dos alunos específicos aos quais deve ensinar determinado conteúdo. A *instrução* consiste em aspectos observáveis do comportamento do professor, como, manejo de classe, explicações, questionamentos, discussões, etc. A *avaliação* ocorre durante e depois da instrução; refere-se à checagem da compreensão ou não dos estudantes em relação ao que foi ensinado. Além disso, os professores avaliam seu próprio ensino através do processo de *reflexão*. Reflexão representa o processo de aprendizagem a partir da experiência. É o momento em que o professor revê seu ensino, reconstituindo eventos, emoções, acontecimentos. Finalmente, o raciocínio pedagógico envolve *nova compreensão* que é enriquecida, aperfeiçoada; nem sempre vista após cada tópico ensinado, pode se desenvolver lentamente, com o decorrer das vivências, ou pode surgir a partir de alguma situação com características singulares. Em todo processo de raciocínio pedagógico, o papel do conhecimento do conteúdo específico, pelo professor, é fundamental. Conforme destacam McDiarmid, Ball e Anderson (1989, p. 199):

Professores possuem melhores condições de auxiliar os estudantes na compreensão de conteúdos específicos, se eles próprios compreenderem adequadamente tais conteúdos. Além do mais, algumas compreensões dos conteúdos a ensinar tornam os professores capazes de desenvolver uma variedade de formas de representá-los para os estudantes que trazem consigo diferentes experiências e conhecimentos prévios. Infelizmente, evidências sugerem que futuros professores, tanto do ensino elementar quanto secundário, não compreendem profundamente os conteúdos que deverão ensinar. [...] Apesar disso, os conhecimentos dos professores em torno dos conteúdos específicos raramente são tratados na formação profissional docente. Diante dos limites de tempo, formadores de professores tendem a focalizar os conhecimentos pedagógicos, em detrimento do conhecimento de conteúdos (Ball & Feiman-Nemser, 1988). Assumem que conhecimentos aprendidos durante a trajetória de escolarização serão suficientes para ajudar os professores no momento de ensinar (Feiman-Nemser & Buchmann, 1986, p. 245).

Partimos do pressuposto de que casos de ensino podem auxiliar professores iniciantes das séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil a reconhecer a importância do que sabem/deveriam saber sobre conteúdos específicos das diferentes áreas de conhecimento nos processos de ensino que desenvolvem com seus alunos. Certamente, esse conhecimento não é o único necessário aos professores iniciantes. Se focalizamos sua importância nesta investigação não é porque consideramos que basta ao professor conhecer bem o que precisa ensinar para desenvolver um bom ensino; mas, sim, porque consideramos que aquilo que o professor sabe sobre o que deve ensinar parece determinar a forma como mobiliza outros conhecimentos profissionais também necessários a um bom ensino (conhecimentos dos processos de aprendizagem dos alunos; das características e expectativas dos alunos com quem trabalha em determinado contexto; do contexto em que leciona, etc.) e, portanto, parece determinar seu conhecimento pedagógico do conteúdo.

Casos de ensino vêm sendo apontados como importantes instrumentos a serem utilizados na investigação e no desenvolvimento da base de conhecimento para o ensino e do processo de raciocínio pedagógico. Ao garantir o acesso – tanto aos investigadores, quanto aos próprios professores – aos conhecimentos que fundamentam a atuação docente, os casos sugerem sua importância na estruturação de atividades de formação que considerem os conhecimentos profissionais dos professores e que permitam seu desenvolvimento. Além disso, a importância dos casos de ensino aumenta quando se considera que os processos de aprender a ensinar ocorrem na interação do professor com o contexto no qual leciona. Situações específicas são fundamentais nos processos de construção dos conhecimentos profissionais docentes. Ao apresentarem situações escolares singulares, os casos de ensino possibilitam a análise de questões estritamente relacionadas ao contexto escolar e de sala de aula – que envolvam as implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar – e, ainda, permitem que professores, conjuntamente, discutam e analisem tais situações, refletindo sobre conhecimentos profissionais próprios da docência que lhes possibilitam transformar conhecimentos que ensinam de modo que os alunos possam aprendê-los. Neste estudo, enfatizamos a necessidade de que a formação para docência seja pensada levando-se em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho diário, em relação com o contexto mais amplo em que se insere.

Estudos desenvolvidos por Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e Tardif (2002) trouxeram, para nossa investigação, elementos importantes relativos à natureza e às fontes dos saberes profissionais dos professores. Alguns aspectos do trabalho docente, não

focalizados nos estudos da base de conhecimento para o ensino e dos processos de raciocínio pedagógico, aparecem nas considerações feitas por esses pesquisadores em relação aos saberes docentes e esclarecem questões relativas às origens desses saberes. Se a tipologia dos conhecimentos profissionais docentes elaborada por Shulman, L. (1986) nos permite discriminar os diferentes tipos de conhecimentos que fundamentam o trabalho dos professores e analisar processos pelos quais são mobilizados e construídos durante a atividade de ensinar diferentes matérias aos alunos, a tipologia desenvolvida por Tardif, Lessard e Lahaye (1991) evidencia as fontes de aquisição dos saberes docentes, relacionando-os com seus modos de integração no trabalho docente.

O quadro abaixo apresenta tal tipologia (TARDIF, 2002, p. 63):

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores.	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercício, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

O modo como o autor descreve e trata da importância dos saberes experienciais dos professores relaciona-se com nossas idéias em torno dos casos de ensino. Tardif (2002) destaca a necessidade de que os docentes liberem os conhecimentos que produzem na prática cotidiana, de modo que sejam reconhecidos por outros grupos produtores de

saberes e que possam, dessa forma, impor-se enquanto grupo produtor de um saber oriundo de sua prática e sobre o qual poderiam reivindicar um controle legítimo. Para que seus saberes sejam úteis e acessíveis aos outros colegas de profissão, os professores precisam fazer o esforço de formular, objetivar e traduzir suas práticas e vivências profissionais (TARDIF, 2002). Vemos, no processo de elaboração de casos de ensino, uma – dentre outras – possibilidade de explicitação, objetivação e publicação do conjunto de conhecimentos utilizados, construídos e mobilizados pelos docentes no exercício de sua profissão. Concordamos com Sykes e Bird (1992, p. 489) quando afirmam que “[...] se os professores aspiram adquirir um status profissional, então seu envolvimento na produção de conhecimentos necessários ao ensino torna-se fundamental. A elaboração de casos representa um veículo pelo qual professores podem participar dessa produção de conhecimento”.

3 ESTRATÉGIAS INVESTIGATIVAS E FORMATIVAS DE PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: casos de ensino e métodos de casos

Por volta de 1980, Lee Shulman, então presidente da American Educational Research Association (AERA), afirma a necessidade de que programas de formação docente considerem o conhecimento de situações escolares específicas como um dos conhecimentos requeridos na prática docente que deveriam ser desenvolvidos na formação profissional. Num contexto de insatisfação diante dos programas de formação docente, espera-se que os casos de ensino “[...] sejam mais engajados, mais exigentes, mais intelectualmente excitantes e estimulantes, mais adequados para estabelecer pontes entre aspectos teóricos e práticos, além de mais adequados para auxiliar professores iniciantes a ‘pensar como professores’” (SHULMAN, L., 1992, p. 01). Nesse contexto, diversos estudos focalizam casos de ensino como instrumentos importantes para serem utilizados na formação dos professores e na investigação dos processos de desenvolvimento profissional docente, dentre os quais, aqueles desenvolvidos por Marcelo Garcia, Mayor Ruiz e Sánchez Moreno (2002), Merseth (1990, 1996, 1999), Mizukami (2000, 2002), Shulman, J. (1992, 2002), Shulman, J. e Mesa-Bains (1993), Shulman, J., Lotan e Whitcomb (1998), Shulman, L. (1989), Wassermann (1993, 1994). Tais estudos se fundamentam nas pesquisas acerca da natureza do conhecimento docente, nas experiências preliminares – ainda que esporádicas e não totalmente estruturadas – com casos de ensino em cursos de formação de professores e em outros campos profissionais como Medicina, Direito e Administração e na busca de métodos alternativos de ensino a serem utilizados nos programas de formação docente.

A literatura referente a casos de ensino apresenta uma variedade de definições, formas e propósitos de utilização de casos e métodos de casos na formação de professores. De acordo com Merseth (1996), a definição mais comumente utilizada refere-se ao caso de ensino como um documento descritivo de situações ou eventos escolares reais, elaborado especificamente para ser utilizado como ferramenta no ensino de professores. Trata-se de uma representação multidimensional do contexto, participantes e realidade da situação. É criado explicitamente para discussão e procura incluir detalhes e informações suficientes

para permitir que análises e interpretações sejam realizadas a partir de diferentes perspectivas. De acordo com Doyle (apud SYKES; BIRD, 1992, p. 485), o caso deve garantir “[...] detalhes suficientes para possibilitar ao leitor experienciar a complexidade da situação original”. Outras definições não destacam a necessidade de o caso de ensino representar a realidade, considerando também adequado lidar com casos que simulem situações reais. O fundamental a se destacar é o fato de que nem toda narrativa sobre um fato escolar representa um caso de ensino. Os casos são narrativas elaboradas com o objetivo de dar visibilidade ao conhecimento sobre o ensino envolvido na situação descrita (ALARCÃO, 2003). O que define um caso é a descrição de uma situação com alguma tensão que possa ser aliviada; uma situação que possa ser estruturada e analisada a partir de diversas perspectivas; e que contenha pensamentos e sentimentos do professor envolvido nos acontecimentos (SHULMAN, L., 1992). Shulman, L. (1992, p. 21) discute:

Diria que um caso possui uma narrativa, uma história, um conjunto de eventos que ocorrem num tempo e num local específicos. Provavelmente inclui protagonistas humanos, embora nem sempre seja necessário que isso ocorra. [...] Acrescentaria o fato de que, em geral, essas narrativas de ensino possuem características compartilhadas. Narrativas possuem um enredo – começo, meio e fim. Também incluem uma tensão dramática que deve ser aliviada de alguma forma. Narrativas são particulares e específicas. Não trazem afirmações que possam ser generalizadas. São, quase que literalmente, locais – quer dizer, localizadas ou situadas. Narrativas revelam o trabalho de mãos, revelam pensamentos, motivos, concepções, necessidades, preconceções, frustrações, ciúmes, falhas. Representações e intenções humanas são centrais nessas narrativas. Refletem os contextos social e cultural em que os eventos ocorrem. Casos, portanto, possuem ao menos duas características que os tornam importantes na aprendizagem: seu *status* de narrativa e sua contextualização no tempo e no espaço.

Um caso de ensino, conforme Mizukami (2000, p. 153),

É considerado instância da prática e não um modelo a ser imitado; exemplifica não só como a aula foi conduzida, mas também qual era a problemática do desempenho. Possibilita reinterpretaciones e múltiplas representaciones. É instrumento pedagógico que pode ser usado para ajudar os professores na prática de processos de análise, resolução de problemas e tomadas de decisões, entre outros processos profissionais básicos. Os casos sobre o 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.

De acordo com Alarcão (2003, p. 52),

Os casos são a expressão do pensamento sobre uma situação concreta que, pelo seu significado, atraiu a nossa atenção e merece a nossa reflexão. São descrições, devidamente contextualizadas, que revelam conhecimento sobre algo que, normalmente, é complexo e sujeito a interpretações. Os casos que os professores contam revelam o que eles ou os seus alunos fazem, sentem, pensam, conhecem. [...] os casos só são casos (e não meros incidentes) porque representam conhecimento teórico e assumem um valor explicativo que vai para além da mera descrição. [...] Dado o caráter altamente contextualizado e complexo da actividade profissional do professor, a análise casuística de episódios reais apresenta-se-me como uma estratégia de grande valor formativo. Permite desocultar situações complexas e construir conhecimento ou tomar consciência do que afinal já se sabia.

Na tentativa de justificar o desenvolvimento de estudos envolvendo casos de ensino, Shulman, L. (1992) recorre aos conceitos de conhecimento paradigmático e conhecimento narrativo elencados por Bruner (1986 apud SHULMAN, L., 1992). As formas paradigmáticas/proposicionais de conhecimento são aquelas normalmente associadas ao conhecimento científico, de caráter abstrato, impessoal e descontextualizado. Formas narrativas, em contraste, possuem um caráter específico, local, pessoal e contextualizado. Aparentemente, as narrativas têm força nos processos de aprendizagem na medida em que nos lembramos e acreditamos nas narrativas de casos e elas efetivamente influenciam nossas ações e disposições subseqüentes (SHULMAN, L., 1992). O caso, enquanto narrativa, apresenta situações contextualizadas, permitindo, aparentemente, maior engajamento em sua análise. Shulman, L. (1989) destaca que estudos têm mostrado que casos específicos constituem uma influência mais forte em processos de tomada de decisão do que resultados empíricos apresentados de maneira impessoal e generalizada, embora esses últimos se constituam em evidência 'mais confiável'. De acordo com Shulman, L. (1986), devemos considerar a necessidade de um conhecimento na formação de professores que complemente o conhecimento proposicional: trata-se do conhecimento de casos. Casos são facilmente recordáveis, ficam armazenados na memória, podendo ser acessados a qualquer momento. Na medida em que a aprendizagem parece se fundamentar também em formas narrativas de conhecimento, estudos sobre conhecimento de casos na formação de professores se tornam fundamentais. Casos de ensino representam uma forma de transformar conhecimentos proposicionais em narrativas que motivam a aprendizagem. Sykes e Bird (1992, p. 474) afirmam que:

Narrativas trazem grandes vantagens ao simular e representar realidades complexas e multidimensionais; ler e discutir ricas narrativas de ensino podem ajudar professores experientes a adquirir entendimentos que necessitam para ensinar. Ao mesmo tempo, se formar professores significa prepará-los tanto para agir quanto para pensar, então principiantes devem adquirir experiência. Elaborar casos pode ajudá-los a compreender situações de ensino; analisar casos pode ajudá-los a aprender como agir em situações similares.

Merseth (1996) distingue três diferentes propósitos que orientam a utilização de casos de ensino. Segundo ela, os casos podem ser usados como exemplos; como oportunidades para praticar a tomada de decisões e a resolução de problemas práticos; como estímulo à reflexão pessoal. Casos como exemplos enfatizam a teoria e priorizam o conhecimento proposicional; seu objetivo é desenvolver o conhecimento de uma teoria ou a construção de novas teorias. Como oportunidades para praticar a tomada de decisões, os casos podem ajudar os professores a ‘pensar como professores’ pela apresentação de situações escolares das quais a teoria emerge; trazem situações problemáticas que requerem identificação e análise do problema, tomada de decisão e definição da ação. Finalmente, o caso como estímulo à reflexão enfatiza a introspecção e o desenvolvimento do conhecimento profissional pessoal; permite o desenvolvimento de hábitos e técnicas de reflexão (MERSETH, 1996). De acordo com Lundeberg, Levin e Harrington (1999), os casos têm sido utilizados com objetivo de permitir aos estudantes, em programas de formação docente, explorar a complexidade do ensino e pensar sobre como resolveriam dilemas da profissão. Recentemente, os casos vêm sendo utilizados com propósitos de investigar o pensamento dos professores, facilitar processos de reflexão em futuros professores e orientar o trabalho dos professores formadores que, ao analisar casos de ensino, podem pensar sobre seu próprio ensino. Grossman (1992) argumenta que os casos podem ser utilizados com diversos objetivos, dentre os quais, contextualizar princípios educacionais abstratos, evidenciando suas relações com situações práticas de ensino; possibilitar o desenvolvimento de entendimentos dos dilemas da docência e de formas de analisar e refletir sobre aspectos relativos ao ensino; estimular a reflexão sobre a própria prática docente. Shulman, J. (1992) afirma que os casos de ensino podem ser empregados para exemplificar ou testar princípios ou conceitos teóricos, podem servir como precedentes para prática, podem possibilitar discussões sobre aspectos morais e éticos envolvidos na docência, podem estimular o desenvolvimento de estratégias, disposições e hábitos de reflexão específicos da profissão, podem tornar real um mundo muitas vezes

idealizado por futuros professores e/ou professores iniciantes. De acordo com Shulman, L. (1992, p. 7), “[...] ao apresentar problemas reais aos estudantes [...] métodos de casos são encarados como oportunidades para praticar o ‘pensar como’ um professor”. Na tentativa de sistematizar os propósitos que orientam o uso de métodos de casos, Shulman, L. (1992) aponta que são empregados para ensinar princípios ou conceitos de natureza teórica, precedentes para a prática, aspectos morais e éticos, estratégias e hábitos de pensamento, imagens de situações possíveis de serem enfrentadas no ensino. Além disso, os casos de ensino podem ser vistos como motivadores da aprendizagem, como capazes de trazer benefícios para professores que participam de atividades de elaboração deles (seja como escritores ou comentaristas), como antídotos para o perigo da generalização a partir de princípios teóricos, como materiais instrucionais a partir dos quais participantes podem formar uma comunidade de aprendizagem da profissão.

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 pessoais vividas em situações de ensino. As análises dos casos podem ser desenvolvidas individualmente, a partir da resolução de questões entregues junto ao caso. Essas questões têm o objetivo de focalizar a atenção de quem analisa o caso nos aspectos mais importantes. Essas análises também podem ocorrer em pequenos grupos e, em seguida, ser discutidas em grupos maiores. Além de permitir que professores exercitem suas capacidades de análise de situações práticas de ensino, parecem garantir acesso a ricas informações sobre processos de desenvolvimento profissional e de construção do pensamento docente (HARRINGTON, 1999). Wassermann (1994) trata da necessidade de que as questões que acompanham os casos de ensino, orientando suas análises, estimulem o estabelecimento de relações entre conhecimentos teóricos e a situação prática descrita e o levantamento de hipóteses em torno dos acontecimentos.

A elaboração de casos de ensino, além de parecer permitir ao professor que descreve a situação vivida pensar sobre seu ensino, parece garantir que conhecimentos mobilizados por ele diante de uma situação escolar específica e contextualizada sejam registrados, podendo ser, posteriormente, acessados, examinados, discutidos, utilizados, repensados, modificados por outros colegas. Outras profissões criaram formas de acumular e compartilhar conhecimentos: médicos podem recorrer a uma literatura de casos documentados para analisar tentativas e descobertas de outros médicos no tratamento de doenças específicas; advogados podem analisar o modo como as leis foram interpretadas

em casos específicos que já foram julgados e documentados. No ensino, infelizmente, ainda não é possível encontrarmos um conjunto de casos de ensino construídos por professores que possam ser analisados entre si (HIEBERT; GALLIMORE; STIGLER, 2002) e que possam ser acessados pelos docentes quando desejarem ter idéias/exemplos sobre como ensinar determinado tópico a seus alunos. A elaboração de um caso de ensino requer a descrição detalhada de uma situação escolar, com a apresentação de dados que ofereçam um quadro completo do contexto onde se desenvolveu a ação e dos personagens envolvidos. Ao elaborar um caso sobre uma situação vivida, o professor precisa tomar decisões sobre o que incluir e omitir e precisa garantir ao leitor a possibilidade de análise da situação a partir de diversos pontos de vista e de diferentes níveis de reflexão (MERSETH, 1990). Um caso de ensino elaborado por professores deve, de acordo com Hammerness, Darling-Hammond e Shulman, L. (2002), conter elementos referentes ao contexto (o caso deve oferecer informações sobre a escola, a comunidade, os estudantes, o contexto curricular), às interações (o caso precisa incluir informações sobre as ações, palavras e sentimentos do professor durante o evento descrito; bem como das reações dos alunos) e às possíveis análises da situação a partir de aspectos teóricos.

Wassermann (1993) descreve estratégias que podem orientar a elaboração de casos, tornando-a significativa nos processos de desenvolvimento profissional docente. Aponta um conjunto de questões que podem auxiliar o professor na transformação de um incidente de sala de aula em um caso de ensino. São questões que não devem simplesmente ser respondidas no caso, mas que devem orientar os pensamentos do professor ao descrever uma situação conflitiva que vivenciou com seus alunos:

Escolher um incidente crítico. O dia-a-dia de uma sala de aula é marcado por diversos eventos que podem ser considerados incidentes críticos que, de alguma forma, interferem nos processos de desenvolvimento profissional docente, na medida em que exigem do professor atitudes imediatas e efetivas. Alguns alunos não fizeram sua tarefa. Não há livros suficientes para todos os alunos. Algumas crianças se recusam a realizar as atividades propostas. As atividades planejadas para ensinar determinado conteúdo não estão sendo bem-sucedidas. Dentre tantos eventos, qual deles escolher para elaborar um caso de ensino que tenha potencial formativo? De início, o professor precisa desejar escrever sobre determinado evento, precisa ter interesse em se aprofundar na situação. Em seguida, pode observar alguns critérios: a situação possui um ‘poder emocional’ sobre você? A situação

apresenta um dilema sobre o qual você está confuso em como resolvê-lo? A situação requer a tomada de decisões difíceis? A situação levou-o a tomar decisões e a adotar atitudes sobre as quais você está insatisfeito, sem ter certeza de que agiu corretamente? A situação tem implicações éticas e morais?

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

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

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

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

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

Wassermann (1993) também elenca um conjunto de questões que podem orientar processos de reflexão do professor em torno do caso já descrito por ele. Ao reler e examinar a situação de ensino descrita, o professor pode pensar sobre diversos aspectos envolvidos nela, percebendo lacunas na sua descrição que, se preenchidas, podem melhorar

seu próprio entendimento sobre o ocorrido e o entendimento de outros colegas que possam utilizar o caso como ferramenta formativa. Nos procedimentos metodológicos utilizados em nossa investigação, tais questões foram importantes para orientar a leitura que fizemos dos casos desenvolvidos pelas professoras iniciantes. Permitiram-nos olhar para as situações descritas a partir de diversos focos de análise. Ao redigi-las, Wassermann (1993, p. 198-199) dirige-se ao professor:

1. Quais concepções sobre pessoas, lugares, eventos você parece possuir? Tais concepções são válidas? Que mudanças são necessárias para que você reexamine suas concepções?
2. Quais atributos você conferiu a outras pessoas? Onde você atribuiu motivos, causas, preferências, sentimentos, autoridade, responsabilidade e outras características pessoais a outras pessoas? Que mudanças são necessárias para que você reexamine os atributos que conferiu aos outros?
3. Que afirmações ‘absolutas’ você realizou? Onde utilizou termos que não permitem exceções, como *todos, nenhum, sempre, exatamente o mesmo, sem diferença, nunca*? Pergunte a si mesmo até que ponto o uso desses termos absolutos é apropriado, e como e se eles precisam ser modificados.
4. Que polarizações de possibilidades você utilizou na forma de afirmações do tipo *um ou outro*? Onde você utilizou termos como *isto é bom ou ruim, isto é certo ou errado, eles são contra ou a favor*, quando poderia utilizar afirmações menos absolutas? Pergunte a si mesmo como essas afirmações *um ou outro* restringem seu pensamento e de que forma podem ser modificadas.
5. Quais julgamentos de valor você fez? Esses julgamentos tendem a se apresentar como verdades absolutas? De onde vêm tais julgamentos? Pergunte a si mesmo se tais julgamentos refletem verdadeiramente o que você pensa sobre os fatos descritos ou se poderiam ser modificados.
6. Em que medida você foi capaz de ultrapassar a superfície dos fatos ocorridos e enxergá-los mais profundamente? De que forma foi possível ultrapassar o olhar superficial para a situação descrita?
7. Em que medida você é capaz de se expor ao descrever a situação, sem ficar na defensiva? Em que medida você culpa outras pessoas pelos fatos ocorridos? Em que medida você conseguiu definir seu papel na situação? Em que medida você é capaz de assumir seus próprios atos?

Analisando casos de ensino elaborados por professores principiantes a partir de experiências pessoais com situações escolares, Marcelo Garcia, Mayor Ruiz e Sánchez Moreno (2002) apontam aspectos gerais que normalmente caracterizam as produções:

- a) Os casos, geralmente, se associam a sentimentos: frustração, temor, alegria, esperança, preocupação, afetividade, etc., sendo, sem dúvida,

esse aspecto que incrementa sua importância e significado para os professores.

b) Os casos podem servir como um elemento que reduz a angústia dos professores principiantes, na medida em que lhes permite reconhecer que outros companheiros também sofrem os mesmos problemas, ou ao menos que os vivenciam de forma similar. Narrar casos também tem servido para proporcionar apoio pessoal e didático a professores que necessitam.

c) Por último, os casos têm servido ao longo de todo o programa para colocar à prova a praticidade dos conhecimentos proposicionais desenvolvidos nos seminários.

A utilização da estratégia de estudo de casos de ensino parece oferecer vantagens para o desenvolvimento do conhecimento pedagógico por parte dos professores. Entre tais vantagens, podemos destacar: auxílio no desenvolvimento, pelo professor, de destrezas de análise crítica e de resolução de problemas; provocação de uma prática reflexiva; familiarização com a análise e a ação em situações complexas que ocorrem em sala de aula; implicação do professor em sua própria aprendizagem profissional (MARCELO GARCIA, 1992); explicitação e desenvolvimento de crenças e conhecimentos do professor que estão na base de sua prática de sala de aula; desenvolvimento do processo de raciocínio pedagógico, entendido como a forma de pensamento que permite ao professor a transformação de conteúdos em ensino. Ao analisar uma situação de ensino, o professor recorre a seus conhecimentos acadêmicos e as suas experiências prévias, podendo examinar sua validade frente à complexidade das situações de sala de aula. O estudo de casos possibilita o estabelecimento de relações entre a teoria educacional e as particularidades das situações de ensino. Métodos de casos auxiliam os professores a transitar entre uma situação de sala de aula vivida em um contexto de trabalho diverso do seu, situações vividas em seu próprio contexto institucional e princípios gerais de ensino. Shulman, J. et al. (1990, p. 76) afirmam que:

Cada caso oferece um fórum para apresentação e exame crítico de princípios teóricos e abordagens alternativas, levando em consideração os limites e as complexidades da situação de sala de aula. [...] Eles oferecem oportunidades para que professores e seus estudantes testem seu conhecimento de teoria com a prática. Algumas vezes, princípios devem ser adaptados e novas regras inventadas, para que se possa compreender as complexidades das situações de sala de aula e dos episódios de ensino.

Shulman, J. (2002) considera que o uso de 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. O estudo de situações práticas pelos professores é defendido por Imbernón (2001) que argumenta que a prática educativa é pessoal e contextual, constituída não por problemas genéricos mas, sim, por situações problemáticas que ocorrem em um determinado contexto prático. A consolidação do conhecimento profissional educativo se apóia na análise, na reflexão e na intervenção sobre situações de ensino e aprendizagem concretas e, é claro, em um contexto educativo determinado e específico. O conhecimento profissional imaginário, intuitivo e formal se torna real e explícito diante da análise de situações práticas (IMBERNÓN, 2001).

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 de conhecimento; a revisão de 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. Mizukami (2000, p. 156) considera que:

Tudo isso constitui, portanto, importantes instrumentos de pesquisa – ao possibilitar não apenas apreender as teorias pessoais dos professores, o processo de construção de conhecimentos profissionais, o desenvolvimento do raciocínio pedagógico, como também compreender o pensamento do professor – e de ensino – ao possibilitar o desenvolvimento profissional, a construção da base de conhecimento sobre o ensino, o desenvolvimento do raciocínio pedagógico e a construção do conhecimento pedagógico de conteúdos, que constituiria a especificidade da aprendizagem profissional.

A necessidade da investigação mais aprofundada das possibilidades formativas dos casos de ensino e das melhores formas de utilização deles na formação profissional docente tem sido apontada por alguns investigadores. Shulman, L. (1989, p. 81) afirma que sabemos muito pouco sobre como funcionam os processos de aprendizagem profissional através dos casos:

[...] o certo é que sabemos muito pouco acerca de como funciona esse processo [ensino através de casos]. Como aprendem os docentes através da experiência dos outros? A bibliografia sobre juízos e tomada de decisões nos mostra que a maioria das pessoas crêem que os casos específicos constituem uma influência mais forte sobre suas decisões que os resultados empíricos apresentados de forma impessoal, ainda que os

últimos constituam ‘melhor’ evidência. Embora os princípios sejam poderosos, os casos são lembrados, se armazenam na memória e constituem a base de juízos posteriores. Mas, por que é assim, e como se pode utilizar este tipo de processo em benefício da reflexão e do raciocínio prático [...] é um problema sério para aqueles que estudam a formação de professores.

Embora haja poucas informações disponíveis sobre casos de ensino na literatura brasileira, a literatura de língua inglesa agrega um conjunto de produções sobre casos que, de acordo com Merseth (1996), pode ser organizado em três categorias. Em uma delas, estão estudos a respeito da influência dos casos de ensino sobre ‘o quê’ os professores pensam, incluindo temas relativos à pluralidade cultural, motivação dos alunos, manejo de classe, conhecimento pedagógico do conteúdo. Em outra categoria estão agrupadas pesquisas sobre a influência dos casos em ‘como’ os professores pensam – os processos de pensamento docente, incluindo como usuários de casos resolvem problemas, compreendem múltiplas perspectivas, geram planos de ação plausíveis e refletem sobre sua experiência pessoal. Finalmente, existe um grupo pequeno, mas em crescimento, de produções que investigam, por exemplo, o papel do instrutor e a influência de vários fatores – como experiência, idade ou gênero – na experiência de usuários de casos. Lundeberg, Levin e Harrington (1999) destacam diversas pesquisas realizadas a partir da utilização de casos de ensino, sob diferentes enfoques: possibilidades da análise de casos de ensino nos processos de aprendizagem da profissão; papel da discussão dos casos no desenvolvimento da autonomia docente; aprendizagens de professores formadores a partir do uso de casos; aprendizagens a partir de casos registrados em forma de vídeo e não de narrativas escritas.

Merseth (1996) aponta diversos aspectos do uso de casos e métodos de casos que deveriam ser investigados nos próximos anos, a fim de que se compreendesse suas possibilidades enquanto instrumentos de formação de professores e de investigação de seus processos formativos. Uma área importante de investigação, segundo ela, refere-se ao estudo da influência do ensino baseado no uso de casos sobre a atuação do professor em sala de aula. O formato (vídeos, textos escritos, CD-ROMs, etc.) e o conteúdo (Matemática, Educação Especial, etc.) dos casos também deveriam ser investigados. Variações nos métodos de casos também deveriam ser exploradas: como, onde, quando e por quem os casos poderiam ser usados? Merseth (1996) conclui que importantes contribuições sobre a pesquisa na área dependerão de que sejam desenvolvidos,

inicialmente, estudos que complementem o entendimento que se tem, até o momento, sobre os elementos envolvidos no ensino baseado em casos – materiais e métodos – e, em seguida, estudos que explorem a interação desses elementos com os que aprendem através do uso de casos de ensino. Investigações em torno das potencialidades da pedagogia de casos nos processos de desenvolvimento profissional docente estão apenas no início (LUNDEBERG; LEVIN; HARRINGTON, 1999; NONO; MIZUKAMI, 2004a).

Nesta investigação, focalizamos possibilidades formativas e investigativas da utilização de estratégias de estudo de casos de ensino em processos de desenvolvimento profissional docente vividos por professoras em início de carreira, que atuam nos primeiros anos de escolarização e que, durante seu curso de formação inicial para a docência, tiveram experiências com o estudo de casos de ensino. Investigamos possibilidades dos casos de ensino enquanto instrumentos capazes de evidenciar e de interferir: a) nos componentes da base de conhecimento para o ensino mobilizada pelas professoras diante de práticas escolares que envolvem o ensino de conteúdos específicos de diferentes naturezas; b) nos processos pelos quais constroem, organizam e utilizam seus conhecimentos ao vivenciar, descrever e analisar tais práticas; c) nos processos de reflexão adotados pelas professoras iniciantes diante das práticas descritas a partir de situações específicas e contextualizadas.

3.1 CASOS DE ENSINO E PROCESSOS DE REFLEXÃO

Reflexão é um conceito que vem sendo discutido nos estudos recentes sobre formação e prática dos professores (ALARCÃO, 2003; LÜDKE, 2001; MIZUKAMI, 2002; PERRENOUD, 2002; PIMENTA; GUEDIN, 2002; SCHÖN, 1992; ZEICHNER; LISTON, 1996; dentre outros) e também nas pesquisas que têm considerado estratégias de estudo de casos de ensino como instrumentos formativos e investigativos dos processos de aprendizagem docente. Entendida como instrumento de desenvolvimento profissional e como parte do processo de transformação do conhecimento que o professor possui em ensino, a reflexão parece oferecer aos professores, conforme discute Mizukami (2000):

[...] a oportunidade de se tornarem conscientes das crenças e suposições subjacentes a tal (sua) prática, assim como de examinarem a validade de suas práticas na obtenção de metas estabelecidas. 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. (p. 142)

Zeichner e Liston (1996) analisam aspectos referentes aos estudos desenvolvidos nas últimas décadas em torno do que se denominou ensino reflexivo. Consideram que as pesquisas em torno da reflexão e do professor reflexivo podem ter surgido como uma reação à concepção do professor como técnico-especialista, que por muitos anos serviu de referência para a educação e para as atividades de formação docente. Enquanto técnico, o professor desenvolveria uma atividade estritamente instrumental, solucionando problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas, ou seja, enfrentando os problemas da prática através da aplicação de princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação (PÉREZ GÓMEZ, 1992). Ao assumir a visão do professor como um profissional reflexivo, investigadores enfatizam a capacidade do professor para solucionar problemas práticos enfrentados em sala de aula, utilizando conhecimentos que possui e construindo conhecimentos sobre ensino, ativando seus recursos intelectuais para analisar as situações que enfrenta e nelas intervir, criando múltiplas estratégias de atuação em situações específicas e contextualizadas.

Ao assinalar que o professor pode produzir conhecimento ao refletir intencionalmente sobre suas práticas, a perspectiva da reflexão no exercício da docência traz contribuição indiscutível para a valorização da profissão docente, dos saberes dos professores, do seu trabalho coletivo e das escolas enquanto espaço de formação contínua (PIMENTA, 2002). É preciso considerar sempre, entretanto, que, conforme alerta Pimenta (2002), o conceito de professor reflexivo deve ser analisado e compreendido como um conceito político-epistemológico que requer o acompanhamento de políticas públicas que permitam sua efetivação, de modo que não venha a transformar-se em mero discurso ambíguo, falacioso e retórico que sirva para culpabilizar os professores pelos problemas educacionais, eximindo os governantes de responsabilidades e compromissos. Quando, nessa investigação, tomamos os professores como profissionais que possuem e constroem conhecimentos, não pretendemos, de modo algum, sugerir que cabe a eles, unicamente, a responsabilidade por tais conhecimentos. Existem processos de formação para o exercício da docência. Políticas de formação inicial e continuada de professores são essenciais no estabelecimento de tais processos. Investigamos casos de ensino como ferramentas

formativas e investigativas que possam ser utilizadas em políticas de formação que considerem os professores como profissionais reflexivos. Ao recorrermos ao conceito de professor reflexivo conforme descrito por Alarcão (2002), por exemplo, podemos verificar a relevância, para os estudos sobre Formação de Professores, de investigações em torno dessas ferramentas, capazes de possibilitar o estabelecimento de relações entre questões educacionais mais amplas e contextos educacionais mais específicos e capazes de familiarizar o professor com processos de reflexão em torno de suas práticas. Segundo Alarcão (2002, p. 45-46),

[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 ter opiniões. Ele é, sobretudo, uma pessoa que atende aos contextos em que trabalha, os interpreta e adapta a própria atuação a eles. Os contextos educacionais são extremamente complexos e não há um igual a outro. Eu posso ser obrigado a, numa mesma escola e até numa mesma turma, utilizar práticas diferentes de acordo com o grupo. Portanto, se eu não tiver capacidade de analisar, vou me tornar um tecnocrata. [O trabalho do professor reflexivo se caracteriza] pelo questionamento. Ele deve ser capaz de levantar dúvidas sobre seu trabalho. Não apenas ensinar bem a fazer algumas contas de Matemática ou a ler um conto. É preciso ir mais fundo, saber o que acontece com o estudante que não aprende a lição. Por que ele não aprende? Por que está com ar de sono? Quais são as questões sociais que o enredam? E mais: os currículos estão bem feitos? Deveriam ser diferentes? A escola está funcionando bem? Há vários níveis de questões e tudo tem de partir de um espírito de interrogação.

A visão do professor como profissional que reflete sobre suas práticas de ensino e sobre as práticas de seus colegas e a preocupação com a investigação dos processos que estão na base de sua atuação em sala de aula, onde as situações enfrentadas são específicas e contextualizadas, abrem precedentes para o interesse em torno dos casos de ensino como instrumentos de formação e de investigação dos conhecimentos profissionais dos professores. A aparente habilidade dos casos e métodos de casos para possibilitar discussões teóricas e, ao mesmo tempo, reflexões em torno de situações escolares particulares vivenciadas nas salas de aula, em determinados contextos escolares, sugere seu potencial formativo e investigativo na Formação de Professores. Estudos destacam possibilidades de sua utilização: exemplos de situações práticas enfrentadas nas escolas; oportunidades para praticar processos de tomada de decisões e de resolução de problemas em eventos específicos e contextualizados; *estímulos à reflexão pessoal e coletiva* (MERSETH, 1996).

Schön (1992) difundiu o conceito de reflexão ao propor como constituintes do pensamento do professor os movimentos de reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. Dependentes entre si, tais movimentos atuam na aprendizagem permanente da profissão docente, de formas distintas. A epistemologia da prática, proposta por Schön (1992), fundamenta os estudos de Shulman, L. (1989), que apresenta um destaque aos processos de reflexão como parte dos processos de transformação do conhecimento de conteúdos, pelos professores, em ensino (MARCELO GARCIA, 1999). É importante destacar o fato de que, conforme afirma o próprio Schön (1992), suas idéias sobre reflexão não são exatamente novas. Dewey (1979), ao analisar como pensamos e como deveríamos pensar, caracteriza o que denomina pensamento reflexivo, diferenciando-o do pensamento mal orientado. Destaca que o pensar reflexivo, ao contrário dos outros pensamentos que temos no dia-a-dia, abrange um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental que origina o ato de pensar e, além disso, abrange um ato de pesquisa, procura, inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida e esclareça a perplexidade. O professor reflexivo, de acordo com Schön (1992), permite-se ser surpreendido pelas situações escolares que vivencia e ficar confuso diante delas. Mais que isso, procura analisar os motivos que o levaram à surpresa e à confusão e procura resolver a situação que o intrigou – seja atuando no momento em que a situação ocorre, seja atuando posteriormente, depois de ter refletido sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Pérez Gómez (1992, p. 104) aponta que a reflexão na ação:

[...] é um processo de extraordinária riqueza na formação do profissional prático. Pode considerar-se o primeiro espaço de confrontação empírica com a realidade problemática, a partir de um conjunto de esquemas teóricos e de convicções implícitas do profissional. Quando o profissional se revela flexível e aberto ao cenário complexo de interações da prática, a reflexão-na-ação é o melhor instrumento de aprendizagem. No contato com a situação prática, não só se adquirem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o próprio processo dialético da aprendizagem.

Ao tomar decisões ao longo da aula, caracterizada pela ocorrência simultânea e imprevisível de múltiplos eventos, o professor ativa seus recursos intelectuais, no mais amplo sentido da palavra (conceitos, teorias, crenças, dados, procedimentos, técnicas) para elaborar um diagnóstico rápido da situação, desenhar estratégias de intervenção e prever o curso futuro dos acontecimentos. Esse processo tem a ver com os pensamentos que os professores têm quando estão a ensinar, sendo através desta reflexão que eles improvisam,

resolvem problemas e abordam situações divergentes na classe (MARCELO GARCIA, 1999). Nesse processo de reflexão na ação, a pressão das situações concretas condiciona a reflexão. Trata-se de um processo sobre o qual o professor tem controle limitado. Pela reflexão sobre a ação e pela reflexão sobre a reflexão na ação, realizadas num momento posterior e distante da prática, de modo deliberado e sistemático, através, por exemplo, da elaboração de casos de ensino, é que o professor poderá refletir intencionalmente sobre as teorias implícitas que determinaram seu comportamento nas situações práticas vivenciadas, sobre os problemas enfrentados em seu trabalho docente e as formas como se estabeleceram, sobre as relações entre as práticas cotidianas e o contexto institucional mais amplo em que ocorreram, sobre seu papel no contexto institucional em que atua.

O movimento de reflexão individual e coletiva dos professores em torno de seu exercício profissional, considerando-se os contextos mais amplos em que ele se dá e suas implicações sociais, econômicas e políticas, deve representar aspecto fundamental das atividades de desenvolvimento profissional docente. Espaços coletivos nas escolas para a discussão de casos de ensino parecem representar uma alternativa, dentre outras, para que se caminhe – conforme discute Pimenta (2002) ao apontar possibilidades de superação dos limites verificados em formas de utilização do conceito de professor reflexivo – da dimensão individual da reflexão ao seu caráter público e ético; para que se valorize a construção de conhecimentos por parte dos professores a partir da análise crítica (teórica) das práticas e da resignificação das teorias a partir dos conhecimentos da prática (práxis); para que se instaure na escola uma cultura de análise de suas práticas, a partir da problematização das mesmas e da realização de projetos coletivos de investigação, com a colaboração da universidade. São necessárias condições de trabalho para que a escola possa refletir, pesquisar e se constituir num espaço de análise crítica permanente de suas práticas (PIMENTA, 2002). De acordo com Alarcão (2001, p. 25), somente “[...] a escola que se interroga sobre si própria se transformará em uma instituição autônoma e responsável, autonomizante e educadora”. Os professores precisam de tempo e espaço dentro das instituições escolares para que possam compartilhar e construir práticas de ensino que garantam que os alunos aprendam.

Dewey (1979) destaca a importância de que estejamos sempre dispostos a manter o estado de dúvida se quisermos pensar reflexivamente. Segundo ele, é possível não adotarmos um pensar reflexivo mesmo quando estamos diante de uma situação de perplexidade,

Pois pode acontecer que não exerçamos suficiente crítica das idéias que nos ocorrem; que nos precipitemos para uma conclusão, sem pesar os argumentos em que se baseia; que renunciemos à busca, à investigação, ou a abreviemos indevidamente; que adotemos a primeira ‘resposta’ ou solução que nos venha à cabeça, por preguiça mental, frouxidão ou por impaciência de chegar ao fim. Só estamos aptos a pensar reflexivamente quando nos dispomos a suportar a suspensão e a vencer a faina da pesquisa. Tanto a suspensão de juízo como a pesquisa intelectual a muitos desagrada: querem ver tudo acabado o mais cedo possível. Cultivam um hábito mental excessivamente positivo e dogmático ou receiam talvez que a condição de dúvida sofra a pecha de inferioridade mental. É nesse ponto, quando entram na pesquisa o exame e a verificação, que avulta a diferença entre pensamento reflexivo e pensamento mal orientado. (p. 25)

Dessa forma, Marcelo Garcia (1992) destaca a importância de que programas de Formação de Professores estimulem o desenvolvimento de destrezas e atitudes reflexivas necessárias à realização de um ensino reflexivo. Tais atitudes foram descritas por Dewey (1979). A primeira delas refere-se à mentalidade aberta, ou seja, a independência de preconceitos e de hábitos que impeçam a mente de considerar novos problemas e de assumir novos pensamentos; inclui, ainda, o desejo de prestar atenção a novas fontes de explicação para os eventos que vivencia, o desejo de analisar possibilidades alternativas e de reconhecer a possibilidade de erros mesmo naquilo que mais se acredita. Outra atitude refere-se ao entusiasmo, descrito como a predisposição para enfrentar as situações com curiosidade, capacidade de renovação e de luta contra a rotina (MARCELO GARCIA, 1992). A última atitude refere-se à responsabilidade intelectual em relação às atitudes a serem tomadas diante de determinada situação; refere-se ao exame das conseqüências de tais atitudes. Perrenoud (2002) destaca a importância de que o professor cultive o hábito de duvidar, de se surpreender, de fazer perguntas, de anotar reflexões, de debater, de mobilizar saberes teóricos para analisar situações singulares. André (2001) destaca a necessidade de que o professor desenvolva uma atitude vigilante e indagativa, que o leve a tomar decisões adequadas sobre o que fazer diante das situações de ensino, caracterizadas pela urgência e pela incerteza. A tarefa de ensinar é complexa e marcada pela imprevisibilidade, exigindo decisões imediatas; é influenciada por diversos aspectos, inclusive pelas próprias ações e decisões do professor. Nesse sentido, conforme enfatiza a pesquisadora, tal tarefa exige que o docente aprenda a observar as situações de sala de aula e o contexto institucional, a questionar seus valores, a formular questões e hipóteses, a selecionar instrumentos e dados que o ajudem a elucidar seus problemas e a encontrar caminhos e estratégias alternativas na sua prática diária. Os casos de ensino parecem poder

contribuir com essas aprendizagens, na medida em que possibilitam ao professor analisar detalhadamente situações escolares que enfrentou ou poderá enfrentar, refletir sobre elas, buscar explicações teóricas para os eventos, observar os dados das situações sob diversos pontos de vista e aspectos, enxergar os eventos escolares como possibilidades de aprendizagem pela experiência, se analisados metódica e regularmente.

A postura reflexiva na tarefa de ensinar não se constrói de maneira espontânea; precisa ser desenvolvida. Alarcão (2003) menciona estratégias de desenvolvimento da capacidade de reflexão que podem ser utilizadas, dentre as quais, análise de casos, construção de narrativas, elaboração de portfólios, questionamento dos outros atores educativos, confronto de opiniões e abordagens, grupos de discussão ou círculos de estudo, auto-observação, supervisão colaborativa, perguntas pedagógicas. Conforme aponta Perrenoud (2002), diversos países têm procurado pensar em programas de formação inicial e continuada que desenvolvam a postura reflexiva, sem que se possa dizer que tenham obtido sucesso, talvez porque falte determinação, porque ninguém queira renunciar a alguns aspectos necessários, ou talvez porque não se sabe, na verdade, o que deve ser feito. Uma variedade de abordagens vem sendo empregada na tentativa de estimular processos de reflexão entre futuros professores e professores em exercício. Nem todas elas parecem apropriadas e, além disso, poucas investigações têm sido realizadas com o intuito de evidenciar suas reais possibilidades como instrumentos de estímulo aos processos reflexivos, conforme discutem Hatton e Smith (1995, p. 6-7):

[...] técnicas específicas podem ser empregadas, tais como as várias versões de leituras de ficção e não-ficção (Tama e Peterson, 1991), e entrevistas orais (Smith, 1991; Andrews e Wheeler, 1990). Atividades de escrita são frequentemente empregadas, (Sparks-Langer e Colton, 1991; Surbeck, Park-Han e Moyer, 1991; Cutler, Cook e Young, 1989), normalmente baseadas em diários. [...] Estilos extraídos da escrita de diários também são usados, incluindo narrativas e biografias, assim como ensaios reflexivos focalizando as trajetórias dos iniciantes enquanto eram estudantes (Gore e Zeichner, 1991; Wellington, 1991; Connely e Clandinin, 1990; Ross, 1989). O uso das metáforas como base de reflexão sobre concepções que podem informar as tomadas de decisão diante dos dilemas da profissão também tem sido defendido (Bullough, 1989, 1991; Marshall, 1990).

Hatton e Smith (1995) – preocupados com um conjunto de questões relativas às possibilidades de diferentes estratégias utilizadas com objetivo de propiciar a reflexão entre futuros professores, aos fatores presentes nessas estratégias que realmente possam

estimular processos reflexivos, considerando-se quais tipos e níveis de reflexão estimulariam e às formas como tais estratégias possam ser empregadas – desenvolveram um estudo que culminou com a identificação de quatro tipos de registros de futuros professores, três deles entendidos como diferentes tipos de reflexão: escrita descritiva, reflexão descritiva, reflexão dialógica e reflexão crítica. A escrita descritiva não é considerada por eles como reflexiva, na medida em que é constituída apenas pela descrição de eventos vividos ou relatados na literatura, sem qualquer tentativa de análise deles. A reflexão descritiva contempla não apenas uma descrição de eventos, mas uma busca por justificativas para sua ocorrência, considerando-se diversos pontos de vista. A reflexão dialógica demonstra uma revisão dos eventos orientada por uma reflexão a respeito deles, representa um diálogo consigo mesmo e uma exploração da experiência, dos eventos e das ações marcados pela capacidade de julgamento e pelo uso de diferentes alternativas de explicação dos fatos ocorridos. Trata-se de uma reflexão analítica que integra diferentes fatores e perspectivas de análise e que pode reconhecer inconsistências nas tentativas de oferecer razões e críticas. A reflexão crítica demonstra a percepção de que as ações e eventos não são isolados, mas sim relacionados a contextos históricos e sociopolíticos.

Griffiths e Tann (1992 apud ZEICHNER; LISTON, 1996) identificaram cinco diferentes dimensões de processos reflexivos vividos por professores. De acordo com as pesquisadoras, os professores comumente se engajam em ciclos de ação, observação, análise e planejamento em diferentes níveis de velocidade e consciência, todos necessários a uma prática reflexiva. Consideram ainda que, ao longo da carreira profissional, os docentes vão se tornando cada vez mais capazes de articular suas teorias práticas, de examiná-las criticamente, de compará-las com teorias alternativas e de revisá-las. Dentre as diferentes dimensões da reflexão identificadas por elas, a primeira se refere a uma *rapid reflection*, em que os professores refletem imediatamente e automaticamente durante sua atuação em sala de aula. Destacam que, embora esse nível seja caracterizado pela rotina e atuação automática, nem todos os professores possuem a mesma resposta imediata frente a situações similares. A segunda dimensão da reflexão – *repair* – acontece ainda no nível da reflexão na ação (SCHÖN, 1992), mas envolve uma pequena pausa para pensar e buscar elementos que orientem o professor a agir ou não automaticamente. Nessa dimensão, o professor pára por um minuto para pensar, antes de agir imediatamente. As próximas três dimensões da reflexão estipuladas por Griffiths e Tann se referem ao que Schön definiu como reflexão sobre a ação e ocorrem num momento posterior aos eventos. A terceira

dimensão – *review* – freqüentemente interpessoal, pode ocorrer durante ou depois de um dia de trabalho escolar. Aqui, os professores pensam e discutem a respeito de eventos ocorridos na sala de aula ou na escola, chegando a modificar planejamentos anteriores. Na quarta dimensão – *research* – o pensamento e a observação dos professores se tornam mais sistemáticos e mais fortemente focalizados em questões particulares. Os professores se engajam em um processo de coleta e discussão de informações, por semanas ou meses, que pode ajudá-los a rever suas práticas de ensino. Finalmente, na quinta dimensão da reflexão – *retheorizing and research* – o processo reflexivo se torna mais abstrato e rigoroso que nas outras dimensões podendo se estender por meses ou até mesmo anos. Aqui, enquanto os professores examinam criticamente suas teorias práticas, procuram considerá-las à luz das teorias acadêmicas. Professores que se envolvem nessa dimensão da reflexão acabam conseguindo perceber que suas práticas de ensino tanto informam quanto são informadas pelas pesquisas educacionais. Griffiths e Tann argumentam que os professores precisam se envolver, num momento ou outro, em todas as dimensões da reflexão descritas se desejam alcançar uma reflexão profunda em torno de suas práticas.

Fundamentando-nos em estudos sobre reflexão analisados até aqui e informando-nos pelos dados obtidos na investigação realizada com professoras iniciantes, elaboramos um esquema para análise dos processos reflexivos vividos por elas diante da estratégia de estudo de casos de ensino. Trata-se de um esquema que intenciona orientar o acesso às diferentes dimensões da reflexão realizada pelas iniciantes. Optamos por utilizar o termo *dimensão* por acreditar em seu teor abrangente e marcado pela continuidade, na medida em que consideramos que os processos reflexivos não possuem um caráter fragmentado, mas contínuo. Dessa forma, na tentativa de atingir a um dos objetivos dessa pesquisa – investigar possibilidades dos casos de ensino como instrumentos capazes de evidenciar e de interferir nos processos de reflexão vividos por professoras em início de carreira – esquematizamos algumas dimensões da reflexão vivida pelas professoras. A ***primeira dimensão*** se refere àquela em que as professoras são capazes de descrever/explicitar suas próprias formas de ação em sala de aula e formas de ação de outros profissionais. Assim como as demais dimensões que definiremos em seguida, essa acontece em um momento posterior da atuação, quando as professoras analisam ou elaboram casos de ensino. Numa ***segunda dimensão***, as professoras são capazes de descrever/explicitar teorias pessoais, conhecimentos e crenças que orientam tais ações. Numa ***terceira dimensão***, colocam-se a examinar as formas de atuação e os conhecimentos

que parecem fundamentá-las. Tal exame pode incluir a busca das fontes de constituição desses conhecimentos e ações, a tentativa do estabelecimento de relações entre as práticas de atuação e as teorias pessoais que as informam, a comparação entre as diferentes formas de atuar em diferentes momentos da carreira profissional e diante das diferentes solicitações da prática, a busca de justificativas diversas para seu desempenho profissional, o estabelecimento de relações entre aspectos práticos e teóricos do ensino, a busca da análise dos efeitos de sua atuação sobre os outros envolvidos nos processos escolares e das ações dos outros sobre sua atuação. Finalmente, uma **quarta dimensão** da reflexão docente envolveria uma *revisão* de suas ações e conhecimentos profissionais, incluindo a compreensão dos fatores que levaram a esse redimensionamento da atuação; ou ainda, a *manutenção* de suas formas de agir e de seus conhecimentos somada a uma maior possibilidade de compreensão deles. Nas análises propostas nesta investigação, procuramos discutir possibilidades e limitações dos casos e métodos de casos em proporcionar o trânsito das professoras principiantes nessas dimensões da reflexão sobre ensino.

4 CASOS DE ENSINO NA PESQUISA SOBRE PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: aspectos metodológicos da utilização de uma estratégia, ao mesmo tempo, investigativa e formativa

O interesse pelo entendimento dos modos como ocorrem e como podem ser promovidos processos de desenvolvimento profissional docente e o reconhecimento da importância da investigação de estratégias que permitam, ao mesmo tempo, a construção de conhecimentos sobre processos de formação vividos por professores e a intervenção nesses processos fundamentaram esta pesquisa, que procurou responder à seguinte questão: *quais as possibilidades formativas e investigativas do uso de casos de ensino em processos de desenvolvimento profissional docente vividos por professoras em início de carreira que atuam na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental?*

O crescente interesse de alguns investigadores pelos casos de ensino como ferramentas de promoção e de investigação de processos de formação docente e resultados preliminares de suas pesquisas (HAMMERNES; DARLING-HAMMOND; SHULMAN, L., 2002; MARCELO GARCIA; MAYOR RUIZ; SÁNCHEZ MORENO, 2002; MIZUKAMI, 2000, 2002; SHULMAN, J., 2002) mostraram a adequação do desenvolvimento de novos estudos que, somados, pudessem trazer melhores esclarecimentos em torno das potencialidades e limitações dessa relativamente nova – ao menos na área da educação – modalidade de ensino e pesquisa. Shulman, J. (2002) afirma que, após quinze anos utilizando métodos de casos em programas de Formação de Professores e investigando suas possibilidades, está convencida de que eles podem assumir um papel central no delineamento de cursos de formação docente. Uma experiência preliminar com a utilização de casos de ensino na investigação e na promoção de processos de aprendizagem profissional docente em curso de formação inicial de professores para atuar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental (NONO, 2001) fortaleceu, ainda mais, a intenção de compreendermos, mais profundamente, aspectos relacionados aos casos e métodos de casos de ensino.

Dessa forma, desenvolvemos esta pesquisa-intervenção, de natureza qualitativa (BOGDAN; BICKLEN, 1994; LÜDKE; ANDRÉ, 1986; SANTOS FILHO; GAMBOA,

2001), que procurou investigar possibilidades dos casos de ensino enquanto instrumentos capazes de evidenciar e de interferir, considerando professoras principiantes da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental: a) nos diferentes tipos de conhecimentos em que se fundamentam quando ensinam conteúdos específicos de diferentes naturezas; b) nos processos pelos quais tais conhecimentos são construídos, organizados e mobilizados por elas de modo que os alunos compreendam os conteúdos que ensinam; c) nos processos de reflexão vividos pelas professoras iniciantes diante de situações escolares específicas e contextualizadas que envolvem o ensino de conteúdos, a partir e diante dos conhecimentos que possuem e das situações em que se encontram quando ensinam.

Consideramos os professores como profissionais que atuam constantemente diante de situações escolares cotidianas que exigem a mobilização e a utilização de conhecimentos – construídos ao longo de sua trajetória escolar e profissional – para tomar decisões e determinar suas ações, respondendo à complexidade e à diversidade dos eventos que ocorrem em sala de aula e, ao mesmo tempo, construindo e reconstruindo seu conhecimento profissional. Existe um conjunto de conhecimentos específicos da docência que podem ser explicitados, analisados, revistos e compartilhados pelos professores por meio de processos de reflexão em torno de situações práticas de ensino, específicas e envolvidas em contextos mais amplos, vividas no seu trabalho diário no interior das salas de aula e das escolas. Através da análise e da elaboração de casos de ensino, devidamente orientadas, os professores podem tornar público esse conjunto de conhecimentos, representando-os de modo que possam ser acumulados e compartilhados com outros colegas de profissão, e constantemente revistos, avaliados e reorganizados. Também pelo uso de casos de ensino, pesquisadores podem acessar esse conjunto de conhecimentos, ampliando e complementando o que se sabe e o que se tem descoberto sobre os complexos e dinâmicos processos de formação docente. Nesta investigação, colocamo-nos como desafio lidar com aspectos formativos e investigativos dos casos de ensino, procurando não nos desviar do objetivo de contribuir para o avanço do conhecimento na área de Formação de Professores, e não nos descuidar das influências que a pesquisa venha a exercer sobre os processos formativos vividos pelas professoras envolvidas (ANDRÉ, 1998).

Por assumir que professores possuem/produzem conhecimentos ao examinar, avaliar, investigar, refletir – individual e coletivamente – sobre suas experiências de ensino, desenvolvidas na interação com os alunos, com outros professores, no interior das

instituições nas quais trabalham, podemos dizer que encontramos, nos casos e métodos de casos de ensino, importante prática de pesquisa para investigar os modos como ocorrem e como podem ser promovidos processos de desenvolvimento profissional docente. Ao pretender produzir conhecimento a respeito das possibilidades dos casos na formação e investigação dos processos de desenvolvimento profissional, focalizamos as professoras participantes desta pesquisa como sujeitos do conhecimento, portadoras de saberes que necessitam ser conhecidos por outros professores e por aqueles que desenvolvem pesquisas na área educacional e/ou elaboram políticas educacionais. Consideramos, ainda, que as professoras participantes construíram e continuam construindo os saberes que possuem a partir de diversas fontes e que têm o direito e o dever de participar, constantemente, de programas de formação continuada que lhes propiciem condições para pensar sobre seus conhecimentos, explicitá-los, revisá-los, debatê-los, organizá-los, considerando as diferentes dimensões de sua atividade profissional. Os casos de ensino parecem se constituir em um dos instrumentos que podem ser utilizados nesses programas, sendo esse um dos motivos que nos levaram a propor essa investigação. Acreditamos que a estratégia de estudo de casos de ensino se constitui em uma nova forma de pesquisa compatível com o reconhecimento dos professores como sujeitos do conhecimento. Os casos, enquanto metodologia de pesquisa e ensino, abrem espaço para que os professores expressem seus saberes e analisem os saberes de outros colegas de profissão. Kagan (1993, p. 719) discute:

Essas novas formas de utilização de casos de ensino podem também refletir significativas mudanças em nossa percepção da pesquisa educacional: como definimos pesquisa, seus propósitos, sujeitos, tipos de dados obtidos através dos estudos. Refiro-me à crescente crença de que um objeto importante da pesquisa educacional sejam as percepções subjetivas e a linguagem dos professores (Berliner, 1986), além do reconhecimento do valor das pesquisas que os professores realizam a partir de suas próprias práticas (Carr & Kemmis, 1986; Daiker & Morenberg, 1990; Johnston, 1990; Lytle & Cochran-Smith, 1990; Oja & Smulyan, 1989). Alguns autores estão começando a sugerir que o mais apropriado papel do pesquisador do ensino é aquele de colaborador que auxilia os professores a examinar suas próprias crenças e práticas (e.g. Beck & Black, 1991; Connelly & Clandini, 1990; Louden, 1991).

As formas de utilização dos casos de ensino descritas na literatura variam. Pitton (1998) – ao organizar um conjunto de casos de ensino para serem utilizados como instrumentos formativos em cursos de formação inicial de professores e em programas de formação para professores principiantes – sugeriu que os casos poderiam ser utilizados de maneiras diversas, embora sempre com a presença de um instrutor que pudesse apresentá-

los aos futuros professores/professores principiantes, utilizando estratégias para facilitar reflexões em torno das situações descritas e estabelecimento de relações com situações similares. Os casos apresentados por Pitton (1998) se referem a temáticas como, por exemplo, planejamento de aulas, manejo de classe, seleção de conteúdos e métodos de ensino, etc. Todos os casos são precedidos de questões que têm como objetivo focalizar a atenção do leitor em determinados aspectos. Questões são também colocadas ao final das situações de ensino e, finalmente, os casos são seguidos de sugestões de leituras relacionadas aos eventos descritos. Pitton (1998) sugere que os estudantes podem ser encorajados a ler individualmente e refletir sobre as situações a partir das questões colocadas. Pequenos grupos podem discutir os casos e, em seguida, apresentar suas considerações para um grupo maior de colegas. Os casos podem também ser utilizados para facilitar as discussões em classe. Os futuros professores/professores iniciantes podem escrever sobre as relações entre os casos apresentados e suas próprias experiências com situações de ensino.

Hayes (2003) também destaca a importância dos casos de ensino como instrumentos capazes de permitir aos futuros professores o contato com situações escolares reais que enfrentarão quando estiverem lecionando. Em recente publicação (HAYES, 2003), apresenta um conjunto de trinta e oito casos de ensino, com temáticas variadas, possíveis de serem utilizados em programas de formação docente. Considera que “[...] este método de ensino representa uma forma de trazer problemas reais para as salas de aula. Considerando que não há respostas fáceis para as questões trazidas pelos casos de ensino, eles irão ajudar os estudantes a melhor compreender as ambigüidades e dificuldades que enfrentarão como professores” (HAYES, 2003, p. vi-vii). Dilemas enfrentados por futuros professores, relacionamento entre pais e docentes, educação inclusiva, tratamento de questões curriculares, gestão escolar são algumas temáticas tratadas nos casos compilados por Hayes (2003). Tais casos, baseados em acontecimentos reais ocorridos em escolas públicas norte-americanas, são apresentados seguidos de questões para análise da situação descrita e precedidos por um parágrafo introdutório que explica o conteúdo do caso.

Publicação organizada por Wentz (2001) também sugere a adequação dos casos de ensino como estratégias de formação docente. Cada capítulo de seu livro trata de uma das diversas temáticas relativas à profissão docente – entrada na carreira, teorias de aprendizagem, competências necessárias para ensinar, manejo de classe, planejamento de

ensino, etc. Os casos aparecem para exemplificar situações escolares reais referentes a cada temática e estimular discussões.

A metodologia de casos proposta e utilizada por Shulman, J. (2002) focaliza a elaboração de casos de ensino por professores, a partir de suas experiências escolares, como importante instrumento em processos de formação. Inicialmente, os professores examinam casos existentes para poderem compreender o que é um caso de ensino. Em seguida, um conjunto de atividades orientam a elaboração de casos pelos próprios professores. Encontros constantes entre formadores e professores possibilitam que o caso inicialmente descrito torne-se cada vez mais aprimorado, com mais elementos que permitam sua análise por outros professores e com um maior aprofundamento do professor em torno de sua prática. Em um momento final, os casos elaborados são discutidos entre os professores, com orientação, de forma sistemática e cuidadosa, que garante que aprendizagens ocorram. A elaboração de casos de ensino também assume importância nas atividades propostas por Hammerness, Darling-Hammond e Shulman (2002, p. 6):

Para auxiliar os estudantes no desenvolvimento de uma compreensão mais profunda das conseqüências do ensino, solicitamos a eles que escrevam um caso sobre seu próprio ensino. [...] Estudantes são solicitados a escrever sobre um incidente no qual tentaram ensinar determinado conteúdo específico – um conceito chave, um problema, tópico ou matéria central para a disciplina em que lecionam, assim como o conceito de ironia em Inglês, evolução em Ciências, PI em Matemática ou diferenças culturais em Língua Estrangeira. O incidente deve ter sido bem-sucedido, mal-sucedido, surpreendente ou revelador e deve ter potencial para exame de aspectos relativos ao processo de ensino e aprendizagem e para permitir que dilemas ou questões da profissão docente sejam explorados.

Algumas estratégias são utilizadas por esses pesquisadores para fundamentar a elaboração de casos: os estudantes lêem casos escritos por professores e escrevem um esquema inicial e dois esboços do caso, antes da versão final. Os esboços são lidos por instrutores e devolvidos aos autores com considerações que lhes permitam refinar o caso descrito, incluindo elementos que tenham sido omitidos. Os casos são também trocados entre pares de estudantes para que cada um leia e analise a produção do colega. Os estudantes também participam de duas conferências de casos, nas quais eles apresentam oralmente suas produções para um pequeno grupo de colegas, coordenado por um instrutor. Ao elaborar casos de ensino, dessa maneira, os estudantes estariam aprendendo a pensar como professores.

4.1 COLETA DE DADOS

Partindo de princípios gerais que descrevemos anteriormente e das estratégias que têm sido utilizadas em pesquisas e processos de formação, procuramos desenvolver uma estratégia que se ajustasse às nossas possibilidades de intervenção e pesquisa. Utilizamos os casos de ensino, nesta pesquisa-intervenção, a partir de duas perspectivas. Inicialmente, as professoras participantes analisaram individualmente casos elaborados por outras professoras. As análises foram orientadas por roteiros de questões abertas que tinham como objetivo encaminhar as reflexões em torno das situações descritas. Em um momento posterior, as professoras escreveram individualmente um caso de ensino a partir de situações escolares que vivenciaram em seus primeiros anos de docência. Um roteiro orientou a elaboração dos casos. Entrevistas individuais – via e-mail, telefone e contato pessoal – foram realizadas durante os processos de análise e de elaboração de casos de ensino. A análise dos dados focalizou as possibilidades da metodologia empregada no ensino e pesquisa dos processos de formação de professoras principiantes.

No que se refere à *análise de casos de ensino*, destacamos que os casos analisados pelas professoras participantes da investigação contemplaram situações escolares enfrentadas por diferentes professoras ao ensinar conteúdos de diferentes naturezas a diferentes alunos em diferentes contextos escolares. Constituíram-se de situações descritas e contextualizadas, escritas de modo a garantir a reflexão em torno de processos de ensino e aprendizagem envolvidos no ensino de conteúdos específicos dos primeiros anos de escolarização. Não há, ainda, na literatura brasileira, publicações específicas de casos de ensino elaborados por professores e/ou pesquisadores. Os casos encontrados na literatura estrangeira nem sempre são adequados à realidade educacional brasileira. Depois de um longo processo de busca, encontramos três publicações que traziam situações de ensino descritas por professoras de Educação Infantil e Ensino Fundamental que pareciam servir aos propósitos dessa pesquisa. A primeira delas (WEISZ, 2002) se tratava de uma publicação destinada a profissionais de educação de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, com temáticas pertinentes também aos profissionais da Educação Infantil. Ao discutir aspectos essenciais das mudanças em curso na educação, tanto na compreensão do processo de ensino quanto do processo de aprendizagem, Weisz (2002) apresentava situações de ensino descritas por professoras para exemplificar as discussões

teóricas realizadas e propiciar reflexões em torno de diferentes aspectos dos processos de ensino e aprendizagem. Outra publicação utilizada se tratava da Revista Criança editada pelo Ministério da Educação, através da Coordenação Geral de Educação Infantil (Coedi), com objetivo de servir como instrumento de formação, divulgação e diálogo com educadores de todo país. Diversas experiências de ensino, nas mais diversas áreas de conhecimento, descritas por professores de Educação Infantil, são divulgadas através dessa revista. Também encontramos descrições de situações de ensino em livro organizado por Fracalanza, Amaral e Gouveia (1986). Escrito com a intenção de contribuir para a reflexão sobre aspectos do ensino de Ciências que é praticado nas escolas brasileiras de Ensino Fundamental, traz situações concretas enfrentadas em sala de aula pelos professores, evidenciando limites e possibilidades de superação das dificuldades vividas no dia-a-dia escolar. Considerando que os interesses das professoras participantes da pesquisa estavam voltados para o ensino da linguagem escrita e de conteúdos matemáticos, acabamos por não utilizar casos presentes nessa última publicação. Os casos analisados pelas professoras iniciantes, portanto, foram: “A trajetória profissional de Stefânia, professora de Educação Infantil” (PADILHA, 2002), “Um dinheiro, dois dinheiros, três dinheiros...” (TOLEDO, 1999), “Escreva do seu jeito” (ARATANGY, 2002), “A Gata Borralheira, a Cinderela e o Sapatinho Dourado” (ABREU, 2002) e “Produzindo textos” (ABREU, 2002a).

Em junho de 2003, iniciamos o processo de coleta de dados, entregando às participantes da pesquisa o caso de ensino “A trajetória profissional de Stefânia, professora de Educação Infantil” (PADILHA, 2002). No mês de agosto de 2003, as análises individuais realizadas pelas professoras foram devolvidas por escrito e o caso “Um dinheiro, dois dinheiros, três dinheiros...” (TOLEDO, 1999) foi entregue a cada uma delas para que pudesse ser também analisado. Essa sistemática de recebimento das análises e entrega de um novo caso de ensino se repetiu nos meses de setembro – quando os casos “Escreva do seu jeito” (ARATANGY, 2002) e “A Gata Borralheira, a Cinderela e o Sapatinho Dourado” (ABREU, 2002) foram entregues ao mesmo tempo, conforme justificativa apresentada mais adiante – e de outubro – quando o caso “Produzindo textos” (ABREU, 2002a) foi entregue. Em dezembro de 2003, as análises de casos de ensino haviam se encerrado.

É necessário destacar que o primeiro caso de ensino apresentado às professoras participantes da pesquisa-intervenção para análise não versou especificamente sobre o ensino de conteúdos nos primeiros anos escolares. Esse caso serviu como uma ferramenta

para caracterização dos sujeitos da pesquisa e, portanto, referiu-se a uma narrativa em que uma professora com vários anos de experiência docente descreve e reflete sobre sua trajetória profissional. Os demais casos focalizaram narrativas de ensino de conteúdos relativos às seguintes áreas do conhecimento: Matemática e Língua Portuguesa ou Linguagem Oral e Escrita. A importância de que conhecimentos de cada uma dessas áreas estejam presentes no ensino ministrado na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental é enfatizada nos documentos oficiais³ que, atualmente, têm servido para orientar o ensino nas escolas. Conhecimentos de outras áreas – Geografia, Educação Física, Ciências, História, Arte, Ética, etc. – também devem estar presentes nas escolas, sendo trabalhados de modo integrado. Justificamos a ausência de casos de ensino referentes a esses conhecimentos, nessa pesquisa-intervenção, pelo fato de que o estudo se tornaria muito amplo e extenso. Posteriormente, outras investigações poderão contemplar situações de ensino envolvendo conteúdos específicos de demais áreas de conhecimento.

O caso de ensino “A trajetória profissional de Stefânia, professora de Educação Infantil” (PADILHA, 2002) traz, portanto, descrições e reflexões de uma professora de Educação Infantil, com vinte anos de experiência docente, em torno de sua trajetória profissional. O caso foi selecionado por trazer possibilidades de análises e discussões em torno de aspectos diversos da profissão docente, garantindo que as professoras pudessem, a partir de seu estudo, explicitar e desenvolver conhecimentos profissionais sobre seu percurso profissional. Entrada na profissão; primeiros anos de docência; dilemas, desafios, conflitos e dificuldades vividos no decorrer dos anos como professora; lacunas em conhecimentos profissionais; escola como espaço de formação docente; formação necessária para ensinar, etc., são algumas das temáticas presentes nesse caso de ensino. No **ANEXO B**, apresentamos o caso, seguido das questões abertas que foram apresentadas às professoras iniciantes. Junto com esse caso de ensino, enviamos, às professoras, uma carta de agradecimento pela disposição em participar da pesquisa, contendo explicações a respeito da investigação que seria realizada com sua participação, seus objetivos, metodologia e demais professoras participantes (ver **ANEXO A**).

³ BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.
BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

O segundo caso de ensino (**ANEXO C**) analisado refere-se a descrições e reflexões de uma professora em torno de situações de ensino de conteúdos matemáticos a um grupo de crianças de seis anos de idade. “Um dinheiro, dois dinheiros, três dinheiros...” (TOLEDO, 1999) foi selecionado por parecer possibilitar a explicitação e a promoção de conhecimentos profissionais, tratando de temáticas como, por exemplo, papel do professor no processo de ensino e aprendizagem; conhecimentos profissionais necessários ao professor para ensinar Matemática; estratégias de aprendizagem de conteúdos matemáticos elaboradas pelos alunos; planejamento de aulas; registros diários de aulas como instrumento de reflexão sobre a atuação das crianças e sobre sua própria atuação como professora; metodologias de ensino de conteúdos matemáticos, etc.

O terceiro e o quarto casos de ensino – respectivamente, “Escreva do seu jeito”⁴ (ARATANGY, 2002) e “A Gata Borralheira, a Cinderela e o Sapatinho Dourado” (ABREU, 2002) apresentados nos **ANEXOS D** e **E** – referem-se a práticas de alfabetização desenvolvidas por duas diferentes professoras em diferentes classes de alunos. Trata-se de duas narrativas curtas que, em conjunto, parecem propiciar processos de reflexão em torno de aspectos relacionados aos processos de ensino e aprendizagem vivenciados durante a alfabetização das crianças. Parecem permitir análises em torno dos conhecimentos em que as crianças se fundamentam em seus processos iniciais de aprendizagem da leitura e da escrita, dos conhecimentos em que as professoras se fundamentam para alfabetizar as crianças, das dificuldades/facilidades para alfabetizar nos primeiros anos da carreira.

O quinto caso de ensino analisado – “Produzindo textos” (ABREU, 2002a) (ver **ANEXO F**) – refere-se aos dilemas de uma professora de 3ª série do Ensino Fundamental que tenta ensinar a seus alunos como produzir textos. Esse caso foi selecionado por parecer possibilitar análises em torno dos conhecimentos necessários para ensinar crianças a produzir textos.

No que se refere à *elaboração de casos de ensino*, as professoras foram solicitadas a escrever um caso a partir de uma situação escolar em que ensinaram/tentaram ensinar um determinado conteúdo, de qualquer área de conhecimento, a seus alunos. A recomendação apresentada em roteiro entregue (ver **ANEXO G**) era de que a situação

⁴ As situações de ensino descritas por Aratangy (2002) e Abreu (2002 e 2002a) aparecem sem título na publicação organizada por Weisz (2002). Acrescentamos os títulos “Escreva do seu jeito”, “A Gata Borralheira, a Cinderela e o Sapatinho Dourado” e “Produzindo textos”.

descrita deveria servir para exame de aspectos relativos aos processos de ensino e aprendizagem e para reflexão em torno de dilemas e questões profissionais. Deveria conter elementos relativos ao conteúdo, ao contexto, aos alunos, aos materiais didáticos e procedimentos metodológicos utilizados, etc. Foi solicitado às participantes que, ao final do caso, justificassem os motivos da escolha daquela situação para ser descrita e listassem aprendizagens ocorridas a partir daquela situação. O roteiro foi entregue para as professoras em janeiro de 2004 e os casos entregues entre abril e junho do mesmo ano.

Entrevistas individuais foram realizadas no decorrer do processo de coleta de dados com os objetivos de que aspectos tratados nas respostas aos roteiros de questões pudessem ser esclarecidos e de que as professoras pudessem avaliar contribuições dos casos de ensino para sua atividade docente e seus processos de desenvolvimento profissional. Os dados coletados foram sistematizados e analisados, ainda que parcialmente, durante todo processo de coleta; sendo retomados e reanalisados ao final dele. Focos de análise foram estabelecidos tendo em vista os objetivos da investigação, ou seja, focalizamos, nos dados obtidos, diferentes conhecimentos das professoras iniciantes e processos pelos quais tais conhecimentos são construídos, organizados e mobilizados por elas, além de processos de reflexão vividos, analisando as possibilidades da estratégia de estudo de casos em promovê-los e explicitá-los.

4.2 PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

As quatro professoras participantes da investigação foram selecionadas dentre um grupo de 30 estudantes que, no período 97/98, freqüentaram um curso de nível médio de Formação de Professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil em uma escola pública estadual localizada em Jaú/SP, e participaram de uma pesquisa que procurou investigar conhecimentos profissionais de futuras professoras dos primeiros anos de escolarização, discutindo contribuições do uso de casos de ensino na apreensão e no desenvolvimento de tais conhecimentos (NONO, 2001). De posse de conhecimentos profissionais evidenciados pelas participantes durante sua formação inicial, objetivamos, ao investigar possibilidades formativas e investigativas dos casos de ensino nos processos de desenvolvimento profissional docente, focalizar, dentre outros aspectos

já sinalizados, possíveis relações entre conhecimentos manifestos pelas professoras durante sua formação inicial ao elaborar e analisar situações escolares e conhecimentos explicitados nos primeiros anos de docência. Dentre os conhecimentos evidenciados pelas futuras professoras, destacam-se (NONO; MIZUKAMI, 2002a, p. 6; 15; 18):

As alunas assumem suas lacunas em conhecimentos de conteúdos específicos do ensino fundamental. Porém, fundamentam-se na crença de que essas deficiências serão supridas quando estiverem lecionando. Para a maioria, não existe, aparentemente, nenhum problema em desconhecer determinados assuntos que deverão ensinar. O essencial é que possuem consciência das lacunas nos conteúdos específicos e disposição para superá-las no exercício da docência. Acreditam que, diante das solicitações da prática, não encontrarão dificuldades em aprender os conteúdos para, então, ensiná-los. Ao planejar aulas a respeito de um conteúdo que não dominam, entretanto, propõem atividades comumente repetidas nas salas de aula. [...] Transparece, em seus pensamentos, aparente desligamento entre o que acontece na sala de aula e fora dela – seja no ambiente escolar ou na sociedade. [...] Limitações – a serem superadas – impostas pela organização escolar não são reconhecidas e relacionadas com eventos de sala de aula. [...] Valorizam professoras que consideram experiências de ensino vividas em sala de aula como fonte de aprendizagem profissional. [...] Mostram disposição para continuar aprendendo quando estiverem lecionando.

A seleção das quatro professoras que tivessem participado da investigação anterior (NONO, 2001) foi baseada nos seguintes critérios: a) que estivessem atuando como professoras de Educação Infantil e/ou primeiras séries do Ensino Fundamental, no município de Jaú/SP, em escolas públicas e/ou particulares, municipais e/ou estaduais, com, no máximo, cinco anos de experiência profissional e b) que estivessem dispostas a participar da investigação, analisando e elaborando casos de ensino. Realizamos inicialmente – no período entre o segundo semestre de 2002 e primeiro semestre de 2003 – um levantamento da trajetória do grupo de 30 estudantes participantes da pesquisa anterior, na tentativa de identificar professoras que atendessem aos critérios estabelecidos. Aproximadamente 30% do grupo havia ingressado no magistério, estando lecionando na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e/ou na Educação de Adultos, em escolas públicas e/ou particulares, municipais e/ou estaduais, no município de Jaú/SP e também em municípios próximos. Quase a totalidade dessas professoras em exercício estavam cursando o Ensino Superior, freqüentando cursos de Pedagogia ou Letras, no município de Jaú/SP. Os demais alunos do grupo estavam atuando em profissões diversas: atendente em escritório, balconista de supermercado, chefe de setor de ambulância, comerciante. Parte do grupo não estava trabalhando, mas cursava faculdade de Letras ou Direito.

Considerando os objetivos da investigação e a carreira e disponibilidade das possíveis participantes, optamos por selecionar quatro professoras principiantes, com trajetórias diversificadas, como sujeitos da pesquisa. A professora **Fabiana** possuía, no período 2003/2004, aproximadamente quatro anos de experiência docente em escola particular, trabalhando, desde 1999, com crianças de 1-2 anos de idade, na Educação Infantil, e também com crianças de 4-5 anos. Concluiu o curso de Pedagogia e frequentava Especialização em Psicopedagogia. A professora **Daniela** possuía, durante o período de coleta de dados (2003-2004) aproximadamente três anos de experiência docente, tendo iniciado sua carreira em 2001, trabalhando em uma 1ª série do Ensino Fundamental, em escola particular, inicialmente como professora-auxiliar e, logo em seguida, como professora-substituta da titular que esteve em licença-maternidade. Em 2003, estava lecionando na Educação Infantil, numa série com crianças de 6 anos de idade, na mesma escola particular e, também, em escola pública estadual, em classes de Reforço Escolar, com um grupo de crianças de 1ª a 3ª séries do Ensino Fundamental que estavam sendo alfabetizadas e com um grupo de crianças de 3ª e 4ª séries que estavam aprendendo a produzir textos. No ano de 2004, Daniela foi contratada por uma creche inaugurada em um dos distritos do município de Jaú/SP, para trabalho em tempo integral na Educação Infantil. Concluiu o curso de Pedagogia e cursava, durante a coleta de dados, Especialização em Psicopedagogia. A professora **Mariana**, com aproximadamente cinco anos de experiência docente, formada também em Letras, concursada pela Prefeitura Municipal de Jaú/SP, lecionava, em 2003, numa 4ª série do Ensino Fundamental e numa pré-escola (5-6 anos) e, em 2004, numa pré-escola (5-6 anos) e na disciplina Inglês nas séries finais do Ensino Fundamental, em escola municipal. Mariana se preparava para prestar concurso público estadual para lecionar nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, frequentando, ainda, um curso de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e outro de especialização em Literatura. A professora **Joana**, com aproximadamente dois anos de carreira, possuía experiência docente em escolas estaduais, onde atuou como professora-substituta por um ano. Em 2003 lecionava em uma 2ª série do Ensino Fundamental, em escola municipal, com contrato de trabalho anual. Concluiu o curso de Pedagogia. Morando em outra cidade e lecionando em Jaú/SP, Joana passava duas horas de seus dias em viagens de ônibus, ficando impossibilitada, segundo ela, de trabalhar em outro período ou realizar algum curso relativo à profissão.

Considerando que as semanas das professoras eram preenchidas por diversas atividades somadas às atividades de ensino, além de precisarem, ainda, garantir um tempo de seus dias para planejar as aulas dos dias seguintes, tivemos a preocupação, ao planejar o processo de coleta de dados, de levar em conta seu pouco tempo para se dedicar às análises e elaboração de casos de ensino. Relato de Mariana, ao descrever seu dia-a-dia, expressa a preocupação com o tempo, ou melhor, com a falta dele:

O fator mais preocupante é a falta de tempo; me dedico fielmente a esse trabalho, mas gostaria de pesquisar ainda mais quanto a uma aula melhor, como diversidades de atividades, renovando sempre; mas muitos fatos atrapalham. Sei que faço isso mesmo sem tempo, mas gostaria de aumentar a dose. Divido meu tempo da seguinte maneira: duas classes, HTPCs, curso de especialização e Libras. Mesmo assim, cronometro esse tempo para que possa ter o lazer e o estudo extra: pretendo prestar concurso estadual para realizar outro sonho: ter minhas classes de Língua Portuguesa ou Literatura e, quem sabe no Inglês... (Mariana)

Várias vezes as professoras enviaram correspondências ou entraram em contato via telefone solicitando mais tempo para analisar ou elaborar os casos de ensino. Trechos a seguir ilustram suas dificuldades para lidar com o tempo:

[...] Lá vou eu outra vez... Gostaria de te perguntar se você tem pressa (digo datas programadas) para seus estudos e pesquisas...; pois estou super carregada outra vez; não é falta de vontade, mas já te disse: adorei o caso de ensino e quero respondê-lo com a merecida atenção... Agora estou atarefada com formatura dos alunos, recuperações, e monografia (que aliás estou muito atrasada com as pesquisas)... Gostaria que me respondesse e se precisar das mesmas urgente, eu me esforço ao máximo para tentar te entregar... [...]. (Mariana, em correspondência enviada em dezembro 2003)

[...] queria lhe pedir uma coisa em meu nome e no nome da Fabiana: tem como a gente fazer esse caso de ensino pra depois de Abril??? Vai lhe dar muitos problemas?!?! Porque estamos enroladas com a nossa monografia que é para Abril e nossos horários não estão batendo para concluirmos nosso trabalho. Estive conversando com a Fá e ela tb não conseguiu parar para elaborar o caso de ensino e ainda mais agora que ela está quase no final da gravidez... faltam ainda 2 meses e meio....Estamos nervosas pq a gente tem muito material e não conseguimos ainda parar para redigir juntas nossa monografia!!!Se tiver algum problema, a gente dá um jeito... [...]. (Daniela, em e-mail enviado em fevereiro 2004)

Ponce (2000) destaca o modo como os professores são, normalmente, pressionados a ter um dia-a-dia repleto de atividades e com pouco tempo para realizá-las e aponta as conseqüências desse fato para a construção da identidade docente:

[...] são pressionados por um dia-a-dia corrido e tarefeiro. O tempo sempre lhes é curto para os múltiplos afazeres que lhes são solicitados, seja pelo grande número de aulas que têm de dar para sobreviver, seja pela pressão da burocracia que os obriga a gastar mais tempo com o preenchimento de papéis e relatórios do que com a sua tarefa fundamental, seja porque não dispõem do tempo suficiente para a construção do conhecimento com os alunos, ou ainda, porque não dispõem do tempo necessário para a construção do seu próprio trabalho. O tempo é uma das razões de angústia para os professores. A vivência que eles têm em geral, é de um tempo tarefeiro e corrido que não abriga a reflexão, mais que isso, a impede.

A falta de tempo das professoras impediu que organizássemos, como pretendíamos, encontros coletivos para discussão dos casos de ensino. Não havia horários comuns para reunir as professoras. De qualquer forma, enviamos a cada uma delas, no final da pesquisa, os casos elaborados pelas colegas participantes, na tentativa de socializar as produções e permitir que novas análises fossem realizadas a partir das narrativas elaboradas. Se utilizados em programas de formação continuada, os casos podem ser discutidos coletivamente, permitindo que novas aprendizagens sejam vivenciadas e explicitadas (HAMMERNESS; DARLING-HAMMOND; SHULMAN, L., 2002).

Considerando que nesta investigação pretendemos discutir possíveis relações entre os conhecimentos que as professoras principiantes possuem e constroem no período inicial de sua carreira, quando ensinam ou tentam ensinar conteúdos de diferentes naturezas a seus alunos, e alguns elementos, dentre os quais, a escolarização prévia por que passaram e a formação inicial que receberam, procuramos sistematizar alguns dados referentes a esses dois momentos da trajetória das professoras participantes da pesquisa – sua vivência enquanto aluna, quando aprendiam aspectos da docência no contato com professores diversos; e enquanto futura professora, quando cursavam a formação inicial para a docência – apresentando-os nos **APÊNDICES A e B**. Esses dados foram coletados durante a investigação citada anteriormente (NONO, 2001; NONO; MIZUKAMI, 2000) desenvolvida quando cursavam a formação inicial. Possibilitam a discussão de saberes em que se fundamentavam as professoras naquele período de seus processos de desenvolvimento profissional ao analisar práticas de ensino vividas por outras professoras e ao analisar as práticas que elas mesmas viriam a desenvolver quando ingressassem na carreira docente. Acrescentam novos elementos para a caracterização das professoras participantes da pesquisa ao apresentar conhecimentos em que se fundamentavam enquanto alunas e futuras professoras.

5 PROFESSORAS INICIANTES E PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: possibilidades formativas e investigativas da estratégia de análise de casos de ensino

Nesta seção, procuramos sistematizar os dados obtidos a partir das análises de casos de ensino realizadas pelas professoras iniciantes. Dedicamos um tópico a cada caso apresentado às professoras, destacando suas possibilidades enquanto instrumentos capazes de evidenciar e interferir nos processos de desenvolvimento profissional vividos por elas nos anos iniciais da profissão. De modo geral, os casos possibilitaram descrições e análises de suas trajetórias profissionais. Permitiram que conhecimentos referentes ao modo como ensinam conteúdos matemáticos e de linguagem escrita fossem explicitados pelas iniciantes. Evidenciaram dúvidas, certezas, equívocos e contradições que orientam e caracterizam suas práticas profissionais. Explicitaram processos de reflexão envolvidos no ensino das professoras e estimularam sua postura reflexiva diante das situações escolares. Apontaram que, apesar das peculiaridades que caracterizam a entrada na carreira, cada professora vivencia esse momento de forma particular, a partir de conhecimentos que possui sobre a profissão, das relações que estabelece com colegas de trabalho, pais de alunos, alunos, da maneira como ingressa na primeira escola, como lida com os conteúdos que deve ensinar, com as discussões teóricas sobre as formas como as crianças aprendem, com as possibilidades de continuar aprendendo apesar das adversidades da profissão.

5.1 A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE STEFÂNIA, PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL (PADILHA, 2002): caracterização da trajetória profissional das professoras iniciantes

Ao apostar nas potencialidades formativas e investigativas dos casos de ensino, consideramos que seria interessante partir de uma análise de caso para caracterizar as professoras que colaboraram com a pesquisa. Encontramos, em uma revista especializada em Educação Infantil, entrevista com uma professora com vinte anos de experiência

docente, em que ela discutia aspectos relacionados a sua profissão, destacando dilemas, dificuldades, aprendizagens vivenciadas ao longo da carreira. A professora ia além de uma mera descrição de sua trajetória profissional, refletindo sobre seu processo de desenvolvimento profissional docente. Traçava seu perfil como professora e tentava descrever como ele foi se construindo. Decidimos adaptar essa entrevista, elaborando um caso de ensino a partir dela. Dessa forma, esse primeiro caso não trouxe um episódio de ensino, mas descrições e reflexões de uma professora em torno de diversos episódios que marcaram sua carreira e definiram seu processo de formação. A partir de sua análise, as professoras iniciantes puderam explicitar diversos conhecimentos sobre sua iniciação profissional e sobre o que pensam em torno de aspectos relacionados aos processos de ensinar e aprender. O estudo desse caso permitiu uma primeira aproximação aos saberes que orientam práticas e processos de formação das professoras. Enquanto intervenção, estimulou o estabelecimento de processos reflexivos em torno de tais saberes e de seu processo de construção.

Descrições das trajetórias profissionais percorridas pelas professoras nos primeiros anos de docência foram obtidas a partir do estudo deste caso de ensino. As professoras estabeleceram relações entre situações vividas nesse período e elementos, tais como: escolarização prévia; principais dificuldades, dilemas, obstáculos, desafios, preocupações, interesses e ajudas encontradas; formação inicial recebida e confronto com as exigências da prática; escola e ambiente de trabalho; políticas públicas educacionais e políticas das escolas particulares; conhecimentos fundamentais para enfrentar os anos iniciais; fontes de aprendizagem profissional; alunos e pais; aprendizagens vividas.

Procuraram analisar processos vividos na entrada na profissão, buscando apontar fatores que facilitaram ou dificultaram sua iniciação profissional. Assim como fez a professora Stefânia, personagem do caso de ensino, procuraram traçar seu perfil profissional, apontando aspectos que têm proporcionado sua construção e reconstrução constantes. Embora tenham analisado aspectos comuns em suas trajetórias a partir de uma mesma situação apresentada, vale destacar que cada professora imprimiu uma marca pessoal em seus registros, mostrando diferenças na forma de encarar os primeiros anos de profissão. Nas análises que realizaram, expressaram aspectos marcantes de sua trajetória pessoal, mostrando que, apesar das peculiaridades que caracterizam a entrada na carreira, cada professora vivencia esse momento de forma particular, a partir de conhecimentos que possui sobre a profissão, das relações que estabelece com colegas de trabalho, pais de

alunos, alunos, da maneira como ingressa na primeira escola. Assim, temos, nos registros da professora Joana, forte tendência a buscar compreender os sentimentos contraditórios que têm marcado seus primeiros anos de profissão e que a têm impulsionado a desistir. Essa busca conduz a descrição de sua entrada na carreira. Enquanto isso, Mariana, já desprovida deste sentimento de instabilidade na profissão que marca os registros de Joana, mostra preocupação em manter um ensino de qualidade ao longo da carreira. Daniela focaliza sua preocupação em como conseguir exercer com autonomia a docência, diante da forte influência que tem sofrido em seus anos como professora de escola particular. Já para Fabiana, a maior preocupação está em como lidar com as crianças pequenas e suas interferências no seu trabalho.

De qualquer forma, assim como apontam estudos sobre professores principiantes, anteriormente discutidos, a entrada na carreira parece marcada, nos registros das professoras, por aprendizagens diversas, pelo convívio de sentimentos contraditórios em relação à profissão, pela busca excessiva de superação de obstáculos, por fortes exigências pessoais em relação ao próprio desempenho profissional. Analisados em conjunto, estes registros mostram diferentes trajetórias de principiantes que passam por um período intenso de descobertas e de tentativa de sobrevivência na profissão (HUBERMAN, 1993). Trajetórias mais fáceis para algumas, muito mais difíceis para outras. Os registros sugerem que das quatro professoras, três delas – com três a cinco anos de carreira no período de coleta de dados – sobreviveram às maiores dificuldades, passando a aceitar a ansiedade e os conflitos como característicos da docência e fontes de aprendizagem profissional, desenvolvendo maior segurança e domínio sobre as situações cotidianas que enfrentam (TARDIF; RAYMOND, 2000). Uma delas, entretanto, com apenas dois anos de carreira, enfrentava um período de quase abandono da profissão, tendo se sentido, aparentemente, pessoalmente atingida pelas dificuldades no confronto com a prática (ESTEVE ZARAGOZA, 1999). Enquanto instrumento de intervenção, o estudo do caso pareceu permitir que ela própria constatasse seus aspectos positivos como profissional e suas possibilidades de permanência na profissão com sucesso. Uma das limitações da metodologia empregada nessa intervenção – justificada anteriormente – diz respeito à falta de discussões coletivas entre as professoras participantes. Provavelmente, se pudesse discutir suas análises com as demais professoras que caminham para uma certa estabilidade na profissão, após enfrentarem diversas dificuldades, Joana pudesse repensar melhor seu desejo de abandono da docência. Trata-se de uma metodologia desenvolvida, nesse caso,

num espaço de tempo limitado. Os registros apontam a necessidade de que professoras iniciantes tenham um acompanhamento durante sua inserção na carreira, com possibilidade de discutir questões e dificuldades que enfrentam durante o ensino. Esse caso apontou diversas temáticas que as principiantes desejam discutir em seu ambiente de trabalho. Há uma forte valorização da troca de experiências entre professoras. As situações descritas nesse caso de ensino poderiam orientar discussões nas escolas, permitindo uma inserção das iniciantes marcada muito mais pela descoberta que pela tentativa de sobrevivência.

Aspectos comuns nos registros das professoras se referem às formas como encaram os processos de desenvolvimento profissional docente. A partir da análise do caso, as principiantes puderam explicitar e discutir o caráter de continuidade da aprendizagem da profissão e a dimensão formativa da escola/ambiente de trabalho. Trechos de seus registros apontam para um reconhecimento de que a formação docente não se encerra no curso de formação inicial, mas continua acontecendo ao longo da carreira, principalmente no próprio ambiente de trabalho do professor, na troca de experiências com os colegas e com os alunos. “Aprendi esses conhecimentos na escola, junto com os alunos” (Mariana). “Venho aprendendo bastante a cada dia na sala de aula. [...] Acredito que a aprendizagem da profissão docente começa na busca de informação, a respeito e, não termina nunca, pois a cada momento surge novos conflitos nos quais temos que parar, buscar novas hipóteses e por em prática tudo que sabemos; dessa forma, estamos sempre aprendendo” (Joana). Segundo Fabiana “[...] a formação docente nunca se acaba, ela começou quando decidi tornar-me uma professora e não se acabará enquanto o mundo estiver mudando continuamente, junto com o ser humano”. Daniela escreve: “Penso que a escola é o espaço principal para a formação do professor. É nela que as discussões sobre a própria realidade aparecem e são refletidas para que haja mudança de comportamentos e atitudes. Acho importantíssimo ter uma equipe unida onde pode-se trocar idéias e opiniões, aprendendo com quem tem mais experiência. Daí é que se dá a formação contínua do educador”. Aparentemente, as professoras atribuem ao professor um papel ativo em sua aprendizagem da profissão e defendem a criação de espaços coletivos nas escolas para trocas de experiências e construção de novos conhecimentos sobre o ensino, reconhecendo o valor dos saberes profissionais construídos no cotidiano escolar. Vale destacar que, durante o curso de formação inicial, as professoras já apontavam a aprendizagem da profissão docente como um processo contínuo (NONO, 2001). O que não acontecia naquele momento era a valorização do ambiente escolar como local de aprendizagem da

docência. Aspectos relacionados à organização escolar e suas possíveis influências no trabalho de sala de aula não eram discutidos pelas professoras ao analisar situações de ensino. A entrada na profissão parece ter propiciado o estabelecimento de relações entre tais aspectos. Estudo desenvolvido por Guarnieri (2000) sugere situação semelhante vivenciada por outras professoras iniciantes. Em suas análises, destaca que existem aspectos da profissão docente que são melhor percebidos a partir do momento em que o professor ingressa na carreira. O curso de formação inicial parece não fornecer informações suficientes sobre o que ocorre no ambiente escolar.

Este caso também propiciou que as professoras se manifestassem a respeito do *significado do curso de formação inicial em seu processo de desenvolvimento profissional*. Destacaram a importância de que ele se caracterize pela articulação entre teoria e prática. Vale dizer que o curso de formação inicial é apontado como uma das fontes de aprendizagem profissional docente. Destacaram também saberes advindos de sua própria história de vida, de sua escolarização anterior, da sua própria experiência na sala de aula e na escola, de seus estudos teóricos (TARDIF, 2002).

A partir das análises em torno deste caso de ensino, pudemos iniciar um *mapeamento das formas como as professoras principiantes lidam com os conteúdos que devem ensinar nas séries em que lecionam*. Partindo da discussão que a professora Stefânia realiza em torno de lacunas que possui em algumas áreas do conhecimento, as professoras puderam também refletir sobre suas próprias lacunas e sobre o que têm feito para preenchê-las. Permanece sua crença – evidenciada durante o curso de formação inicial (NONO, 2001) – de que o domínio de conteúdos específicos pode ser alcançado durante o exercício da docência, sempre que a prática solicitar. A disposição para aprender novos conteúdos – demonstrada durante a formação inicial – parece se confirmar. Diante das dificuldades no domínio de um ou outro conteúdo, as professoras têm “[...] buscado ajuda com alguns professores, peguei alguns livros [...] estou correndo atrás e acredito que venho cumprindo meu papel” (Joana). “[...] Agora tenho corrido atrás dos prejuízos. Me atualizo com os cursos que frequento, com as capacitações, com os grupos de estudo e nas próprias pesquisas que faço quando é necessário” (Daniela). Depoimento da professora Mariana demonstra a constatação de que o ideal é aprender os conteúdos no exercício da docência, diante da necessidade: “[...] hoje devido a necessidade e até por interesse, busco informações, leio muito, enfim, me amadureci. Em um contexto anterior não tinha porquê me dedicar a elas [determinadas áreas do conhecimento]”. Wilson (1992) analisa as

certezas que professores em formação têm a respeito de que não há muito o que aprender sobre conteúdos específicos durante a formação inicial que deve, de acordo com eles, focalizar aspectos do ensino relativos ao manejo de classe, disciplina dos alunos, planejamento das aulas. Essa pesquisadora tem utilizado casos de ensino em cursos de formação inicial docente para possibilitar reflexões sobre a importância do conhecimento de conteúdos específicos, pelo professor, no estabelecimento de um ensino de qualidade. Mais adiante, a partir das análises realizadas em torno dos demais casos de ensino, retomaremos esta discussão de como as professoras lidam com o conhecimento de conteúdos específicos. Os registros permitiram que constatássemos certa preocupação das professoras com a transformação dos conhecimentos que possuem em ensino. Mariana escreve que não tem o que superar em termos de lacunas em uma ou outra área do conhecimento; “[...] só corro atrás da didática de como passar aos alunos”. “Acredito que na matemática tenho uma certa dificuldade para transmitir com clareza alguns conteúdos [...]. Na área de Artes também tenho encontrado certas dificuldades, me falta, talvez, idéias de atividades [...]” (Joana).

Em síntese, este caso de ensino, enquanto instrumento de pesquisa, propiciou que as professoras expressassem conhecimentos em que se fundamentam nos seus primeiros anos de profissão a partir da análise de seu processo de desenvolvimento profissional e das formas como lidam com os conteúdos que ensinam nas séries em que lecionam. Enquanto instrumento de intervenção, permitiu que as professoras que colaboraram com a pesquisa analisassem conhecimentos profissionais explicitados por si mesmas e por outra colega de profissão, a professora Stefânia. As professoras sugeriram que o caso possui potencial formativo e que serviria de fundamento para discussão coletiva de diversos aspectos relativos à profissão docente. Destacaram também seu potencial como estímulo para análises individuais sobre a trajetória profissional: “Foi ótimo pra mim ter feito essa volta no tempo e ter parado para pensar um pouco sobre minha própria trajetória” (Daniela). “Este caso de ensino me fez pensar sobre a minha trajetória profissional [...]” (Fabiana). “Certamente Stefânia me entusiasmou ainda mais, foi e será ponto de reflexão [...]” (Mariana). “A trajetória de Stefânia é bem diferente da minha, mas pude refletir e me identificar bastante com muitas idéias dela” (Joana). As professoras disseram ter se sentido à vontade para, diante do caso de ensino, expressar seus sentimentos em relação ao início na carreira. Daniela escreve: “Não sei se o que respondi é realmente aquilo que você queria. Na verdade, contei um pouco sobre minha vida e, em

alguns momentos desabafei o que achava necessário, sem receio”. Joana, em relação às análises desse caso, diz: “[...] estou me sentindo a vontade para escrever sobre minhas angústias e indecisões de início de carreira”. A seguir, apresentamos a caracterização das professoras principiantes a partir das análises que realizaram em torno do caso de ensino “A trajetória profissional de Stefânia, professora de Educação Infantil”.

5.1.1 Professora Fabiana

Dentre as quatro professoras participantes desta investigação, Fabiana é a única que tem a escola particular como fonte exclusiva de experiência profissional. Desde que concluiu sua formação inicial, leciona, há aproximadamente quatro anos, na mesma escola, no mesmo período (tarde), na Educação Infantil. Em suas análises, sempre enfatiza o fato de que sua “[...] realidade de trabalho é em escola particular”. Nesse contexto, destaca como principal dificuldade no início da carreira lidar com filhos de “[...] pais que trabalham muito e usam muito mal o tempo que passam com os filhos, mimando-os e não dando a eles limites necessários para a sua vida”. Alunos ‘mimados’, que a desrespeitavam e também desrespeitavam os colegas foram responsáveis por momentos de angústia na entrada na profissão, superados com a ajuda de outras professoras. Fabiana demonstra que sua grande preocupação era com o fato de que esses alunos acabavam por dificultar seu próprio processo de aprendizagem, na medida em que se recusavam a participar das atividades propostas em classe. Outra dificuldade que Fabiana diz ter vivido nos primeiros meses como professora, mas já superado, diz respeito à elaboração de projetos e de atividades de registros. Na busca de soluções para o enfrentamento de ambas as dificuldades, Fabiana destaca a recorrência a livros. Uma das aprendizagens que ela diz ter vivido durante sua experiência docente é a de que “[...] um professor não sobrevive sem conhecimento teórico”. É este conhecimento que garante melhor compreensão dos comportamentos das crianças em cada faixa etária e orienta a tomada de decisões.

Os conhecimentos que considero importantes no dia-a-dia, são os relacionados aos níveis de desenvolvimento das crianças; níveis de escrita de Emília Ferreiro; fases do desenvolvimento de Piaget; fases do desenho; comportamento; pois conhecendo isto, saberei exatamente como agir, que projetos trabalhar, que atividades desenvolver em cada faixa etária, sem comprometer o desenvolvimento dos alunos. Esses

conhecimentos que são mais específicos, do magistério, aprendi durante a formação acadêmica e em cursos, palestras que pude participar. (Fabiana)

Fabiana também destaca a importância da troca de experiências entre os profissionais da instituição como momento de formação profissional. Lamenta que na escola em que trabalha não haja tempo para conversas frequentes entre as professoras, que só se encontram nos períodos de planejamento e, ainda assim, divididas de acordo com as classes em que lecionam. Experiências pontuais que vivenciou em encontros dos quais participou sugerem a necessidade de reuniões constantes entre professoras para que aprendam em equipe. Outra fonte de aprendizagem profissional destacada por Fabiana se refere à própria classe de alunos. Os alunos, segundo ela, são responsáveis por comprovar ou contrariar as aprendizagens teóricas, mostrando quais práticas, posturas e metodologias são mais adequadas para cada situação.

Vontade, amor, busca, estudo, competência, dificuldades, aprendizagem diária, surpresas são palavras que traduzem os primeiros anos de docência de Fabiana. Aparentemente, as dificuldades encontradas nesses anos iniciais foram sendo superadas no contato com literatura, demais profissionais e convívio com os alunos. Com relação a defasagens em algumas áreas do conhecimento, discutidas no caso de ensino, Fabiana considera que tem muitas falhas, principalmente na área de Arte, que atribui a uma má formação em sua trajetória como aluna e que diz procurar superar através de muito estudo. Há um aspecto importante no depoimento da professora Fabiana que se refere ao papel da instituição e da professora de Educação Infantil na trajetória escolar das crianças. Ela afirma que “[...] na Educação Infantil, essas áreas (do conhecimento, como, por exemplo, linguagem, Matemática, etc.) não são tão cobradas especificamente para ensinar às crianças, mas precisamos conhecê-las muito bem”. Nas análises desenvolvidas pela professora a partir dessa situação de ensino não encontramos elementos suficientes para discutir seus conhecimentos em torno de seu papel nos processos de aprendizagem das crianças pequenas. Essa discussão irá se ampliar a partir das análises realizadas diante das demais situações apresentadas. Entretanto, essa afirmação nos reportou ao estudo de Oliveira (2000) que constatou que grande parte das alunas do magistério diz ter preferência por atuar na Educação Infantil, considerando que possuem dificuldades no domínio de conteúdos. Existiria, portanto, uma crença de que não há conteúdos a serem ensinados na Educação Infantil?

5.1.2 Professora Daniela

Assim como a professora Fabiana, Daniela também trabalha há cinco anos na mesma escola particular onde, quando ingressou, não lecionava, assumindo diversas outras funções, dentre as quais, recepcionista das crianças no portão de entrada da escola, ajudante de secretaria, recreacionista. Atuou também na biblioteca e no almoxarifado da instituição. Algumas vezes, substituía professores que faltavam. Em suas análises, toda essa experiência trouxe diversas aprendizagens fundamentais para sua carreira. Afirma: “[...] ganhei experiência profissional e experiência de vida, porque passei a lutar pelos meus interesses e não dar ouvidos a muita coisa que me falavam [...] não eram todos que se podia confiar”. Daniela destaca o ano de 2001 como o mais difícil da carreira. Nesse ano, ela foi “[...] literalmente colocada à prova [...]” diante da proposta da escola de que assumisse uma licença-gestante em uma primeira série do Ensino Fundamental. Trata-se de uma experiência que ilustra sua iniciação profissional e que mostra a determinação da professora iniciante.

O ano de 2001 foi o mais difícil pra mim em termos de resistência, pois literalmente fui colocada à prova. Iria substituir a professora da 1^a. série no segundo semestre que estaria de licença gestante e a proposta da escola foi que eu ficaria desde o começo do ano na sala como ajudante para eu “pegar o jeito da coisa” – conforme disse a diretora, e também fazer um trabalho diversificado com uma criança portadora de Síndrome de Down que freqüentava a mesma sala. O primeiro semestre foi difícil porque *era tudo novo para mim (até a coordenadora era nova na escola e estávamos nos adaptando a ela), mas consegui levar numa boa porque tinha a ajuda da professora*. O segundo semestre foi massacrante, *sentia-me pressionada e avaliada o tempo inteiro*. Isso fez com que minha autoestima ficasse lá embaixo e *estava tendo quase a certeza de que eu era incapaz de assumir essa classe*. A coordenadora me indicava alguns livros para ler, resumir e entregar a ela a resenha com prazo determinado; pedia para eu assistir filmes e fazer comparações por escrito entre os professores do próprio filme; pedia-me para ler e explicar nas supervisões as apostilas que me emprestava com prazo; entrava nas aulas e assistia mais ou menos uns vinte (20) minutos por dia; na supervisão só cobrava e nada que eu fazia estava bom para ela, querendo sempre mais e mais. *Eu estava quase desistindo porque não agüentava mais tanta pressão e cobrança*, mas não podia desistir, pois estava trabalhando o dia todo para poder pagar a minha Faculdade que estava terminando. Estava me vendo num beco sem saída, não saía de casa aos finais de semana para ficar adiantando as atividades e tarefas da semana seguinte. *Meus pensamentos sobre toda a profissão que eu idealizava estavam se transformando em sacrifícios*. Saía de casa para trabalhar com uma tristeza no coração. Pensava somente nas crianças e não nas críticas que viriam. Sempre fui

muito esforçada e batalhadora. Ao final de tudo isso veio a gratificação no final do ano. Soube que tinha uma chance de pegar uma classe na educação infantil no próximo ano. E realmente foi o que aconteceu! Eles me chamaram para dar a classe de Infantil III (pré-escola) de uma professora que estava saindo da escola. Topei mais esse desafio! *Há dois anos dou aula nessa classe e posso lhe dizer que as cobranças não cessaram.* Agüentamos firmes e fortes porque sabemos que as exigências de uma escola particular são diferentes de uma escola pública. (Daniela)

O depoimento explicita todas as dificuldades enfrentadas por Daniela em seu primeiro ano de docência, mostrando os sentimentos que experimentou ao enfrentar a situação criada pela coordenadora da escola. Ansiedade, fracasso, falta de confiança em si mesma, insegurança, insatisfação e persistência. A imagem ideal da profissão se transformando em sacrifício. Interessante notar, nesse depoimento, que a professora não chega a mencionar dificuldades para lecionar. Suas preocupações estavam voltadas às cobranças e avaliações da coordenadora. Dela dependia sua permanência no emprego. Nesse aspecto, Daniela sugere a “[...] diferença entre as duas realidades (da escola particular e pública)”. No ano seguinte, ela lecionou também em escolas municipais e, aparentemente, a experiência não teve esse caráter negativo. As maiores dificuldades que encontrou nesse sistema de ensino se referem à falta de materiais didáticos básicos, como folhas e lápis. Já em relação ao sistema particular, enumera diversas dificuldades enfrentadas como, por exemplo, o fato de não ter autonomia com sua classe, sendo constantemente vigiada pelos diretores e coordenadores, baixo salário, falta de reconhecimento profissional e burocratização excessiva. “Fichas, avaliações, relatórios para preenchimento mensal, quinzenal, semanal e até diário... e muitas vezes isso é superficial apenas para mostrar aos pais que a escola se preocupa com seus filhos. Como isso é exigência da ‘casa’, precisamos cumprir, mesmo achando um exagero” (Daniela).

Dedicação, responsabilidade, força de vontade, dinamismo, jogo de cintura são as palavras que traduzem os primeiros anos de Daniela como professora. Aparentemente, os desafios iniciais foram superados e os novos desafios que surgem diariamente são enfrentados. A partir do caso de ensino proposto, Daniela faz importantes análises de seu processo de aprendizagem da docência. Relembra momentos vividos na infância quando gostava de brincar de escolinha e resolveu ser professora nas aulas de catecismo. Destaca a importância do curso de formação inicial nesse processo, afirmando ter vivenciado ali aprendizagens “[...] tanto na teoria com as discussões e reflexões em sala de aula, quanto na prática com os estágios que fazíamos”. Nesse curso, confirmou seu desejo de ser

professora. Ao analisar seu processo de desenvolvimento profissional, Daniela também destaca a sala de aula em que leciona e os seus alunos como fontes de aprendizagem da profissão. Considera que, no trabalho diário com as crianças, resolvendo dúvidas e tomando decisões, está sempre se sujeitando a novas aprendizagens, mesmo que de maneira inconsciente. Acredita que cursos também são importantes para a aprendizagem do professor, desde que sejam adaptados à realidade da escola em que se trabalha. Afirma ser a escola “[...] o espaço principal para a formação do professor. É nela que as discussões sobre a própria realidade aparecem e são refletidas para que haja mudança de comportamentos e atitudes”.

Assume possuir defasagens nas áreas de Matemática e Expressão Corporal. Responsabiliza seus professores por não gostar destas disciplinas e por não ter se aprofundado nelas em seu tempo de estudante. Para diminuir essas defasagens, diz ter freqüentado cursos, grupos de estudo e realizado pesquisas. Ao tratar dos conhecimentos necessários ao seu trabalho como professora, destaca a importância, na atuação em Educação Infantil, de saberes relacionados à alfabetização, às formas como a criança pensa, quais são suas habilidades, suas dificuldades e como avaliá-las. Aponta Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Paulo Freire, Philippe Perrenoud e Celso Antunes como autores que tem lido e com os quais tem aprendido.

5.1.3 Professora Mariana

Em, aproximadamente, cinco anos de profissão docente, Mariana possui experiências bastante diversificadas. Já atuou nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, na Educação Infantil, em curso Supletivo, em escolas públicas e particulares. Considera-se rica em experiências, apesar de ressaltar que muito ainda deve ser aprendido. Se diz uma “[...] eterna aprendiz, em contínuo aprendizado”. Destaca diversas fontes de aprendizagem da profissão, dentre as quais, os alunos, a vivência cotidiana em sala de aula, outros professores, capacitações, reuniões, planejamentos, especializações e outros cursos relacionados à carreira. Considera a escola como “[...] o espaço que dá base a formação, organiza e auxilia na busca de onde se quer chegar. A escola não é a única fonte de formação, ela está entre a primeira e/ou segunda; mas tudo depende da vontade, dedicação,

competência para permanecer nela, buscar além dela”. Aponta a importância decisiva do curso de formação inicial em seu processo de formação, destacando algumas de suas características:

Felizmente, no magistério encontrei a base de minha formação, com a presença de profissionais maravilhosos que incentivaram com suas experiências, através do real, sem ilusões, ideologias... Estes, além de dividirmos a mesma profissão, dividimos experiências e amizades. Através de estágios: análises, pesquisas, observações e regências, em escolas públicas e particulares, observava a realidade do ensino. O importante é que sempre tive consciência que seria um longo e árduo caminho a percorrer; mas isso me prendia cada vez mais a essa profissão: lido com seres humanos, sentimentos... Sinto que posso contribuir para um futuro melhor. (Mariana)

A iniciação profissional de Mariana teve uma diferença fundamental em relação às demais professoras participantes desta pesquisa: assim que concluiu o curso de magistério, prestou concurso para ingressar como docente de Educação Infantil na Prefeitura Municipal e foi aprovada. A instabilidade no emprego, que marca os primeiros anos das outras participantes – Daniela escreve: “[...] todo final de ano é aquele dilema – o medo de ser despedida” –, não é preocupação de Mariana. Ela considera um ‘privilegio’ ter um emprego efetivo, ressaltando que esse fato não a “fez estacionar, querendo ir além, sem cessar”. Formada em Letras, Mariana também prestou concurso público para lecionar nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Inglês. Infelizmente, por um problema na organização do concurso, ela acabou reprovada para o primeiro cargo, que era seu ‘sonho’. Dedicção, estudo e aprimoramento caracterizam seus primeiros anos de docência. Ao destacar suas principais dificuldades no início da carreira, Mariana elenca preocupações com aspectos diretamente relacionados ao trabalho em sala de aula: prender a atenção da classe em todas as disciplinas, buscar fundamentos teóricos e práticos para convencer e seduzir o aluno, a indisciplina de alguns alunos e, principalmente, “[...] dar conta do conteúdo programático, mas não somente vencê-lo, isso deve acontecer de maneira que o aluno compreenda e assimile”. Acrescenta: “[...] tudo isso em relação a 4ª série; são dificuldades que estão sendo supridas na medida em que o tempo vai passando, a experiência e a troca da mesma vai acontecendo”. Aparentemente, lecionar na 4ª série do Ensino Fundamental traz maiores preocupações em relação ao ensino de conteúdos que lecionar na Educação Infantil. Existe um conjunto de conhecimentos que as crianças precisam aprender para seguir para as séries finais do Fundamental. Em relação a defasagens em determinadas áreas de

conhecimento, notamos que Mariana, assim como as demais professoras participantes, também possui uma tendência a responsabilizar sua escolarização anterior pelas lacunas em seus conhecimentos. É interessante notar que ela localiza suas dificuldades não no domínio dos conteúdos, mas na forma de lidar com eles de modo que os alunos aprendam:

Não possuo sérias dificuldades, só que comparando com as áreas em que me formei (Letras), elas ficam em segundo e/ou terceiro plano. Me esforço ao máximo para aprender e/ou aperfeiçoar-me. A área de maior dificuldade é a de expressão corporal, algumas defasagens na área de geografia, história e por último matemática. Enumerei as áreas, mas realizo-as normalmente, pesquisando em livros, internet e amigos de trabalho. Atribuo essas dificuldades a maneira como “aprendi” essas áreas. Nunca me dediquei a elas, aprendi e apreendi o necessário para o momento; hoje devido a necessidade e até por interesse, busco informações, leio muito, enfim, me amadureci. Em um contexto anterior não tinha porquê me dedicar a elas. Não tenho o que superar, pois o básico eu tinha noção, só corro atrás da didática de como passar aos alunos. (Mariana)

Mariana demonstra uma forte preocupação em melhorar cada vez mais como profissional e em desempenhar seu papel “da maneira mais competente possível”. Parece conceber o professor como alguém que “aprende ao lecionar”, que está em contínuo aprendizado, mas que precisa ter vontade de continuar aprendendo. Vontade e dedicação são características destacadas por ela como essenciais a um bom professor. Mariana se preocupa por não ter tempo para “[...] pesquisar ainda mais quanto a uma aula melhor, como diversidades de atividades, renovando sempre [...] sei que faço isso mesmo sem tempo, mas gostaria de aumentar a dose”. Enxerga as dificuldades, ‘tropeços e obstáculos’ da profissão como ponto de partida para novas aprendizagens.

5.1.4 Professora Joana⁵

⁵ A professora Joana deixou de participar da investigação, por motivos particulares, depois de ter analisado os casos de ensino “A trajetória profissional de Stefânia, professora de Educação Infantil” (PADILHA, 2002) e “Um dinheiro, dois dinheiros, três dinheiros...” (TOLEDO, 1999). Mesmo enfrentando muitas dificuldades para permanecer na profissão, aceitou colaborar com essa pesquisa, oferecendo elementos bastante importantes para nossa compreensão em torno dos primeiros anos de docência. Optamos por apresentar e discutir os dados que nos forneceu, mesmo sendo relativos a apenas uma parte da pesquisa, dada sua relevância para os estudos sobre professores iniciantes.

Dentre as professoras participantes da pesquisa, Joana leciona há menos tempo. Iniciou sua carreira em 2001, com uma experiência em que não se sentiu bem-sucedida, e que se encerrou com sua desistência da função que havia assumido em uma escola particular de Educação Infantil. Em 2002, trabalhou como professora eventual em uma escola de Ensino Fundamental da rede estadual, enfrentando as dificuldades de atuar cada dia em uma classe diferente, de acordo com as faltas dos professores efetivos. Finalmente, em 2003, assumiu um contrato anual com a Prefeitura Municipal para lecionar em uma 2ª série do Ensino Fundamental. Sem perspectivas de emprego para 2004, com experiências marcadas pela instabilidade, tendo que viajar quatro horas por dia para lecionar – já que morava em uma cidade diferente daquela em que trabalhava – Joana demonstrava, no período de coleta de dados, bastante descontentamento com a profissão, considerando a possibilidade de abandono do magistério. Insegurança, ansiedade, falta de estímulo e força de vontade são as palavras e expressões a que ela recorre para caracterizar sua iniciação profissional. Sentimentos de fracasso, indecisão, angústia e frustração marcam as análises que realiza de seus primeiros anos de profissão, embora, em alguns momentos de seu depoimento, destaque situações marcadas por sentimentos de entusiasmo e segurança. Aparentemente, sentimentos contraditórios convivem em seu processo de busca de permanência/abandono da docência. Em suas análises, há uma incessante busca de justificativas para os problemas identificados em sua atuação e de características positivas em seu trabalho. Parece um exercício de tentar sobreviver à profissão:

Minha preocupação maior era com a disciplina, se a classe se mantesse em ordem e se desse pra eu passar o que era para ser passado – tudo bem. [...] Acredito, e já pude confirmar em alguns livros que a questão da indisciplina é um dos maiores obstáculos no trabalho de um professor, principalmente daqueles que estão no início da carreira. Comigo não está sendo diferente, tenho passado por momentos de angústia e indecisão que, manter a calma, às vezes, fica difícil. [...] Quando iniciei, o que me serviu de base, foi saber que a indisciplina seria um dos maiores problemas. Já havia lido, que muitos professores desistem no início da carreira, devido a indisciplina, pois o choque de realidade é muito grande. Até mesmo a diretora da escola me disse: “O fundamental é controlar a indisciplina, o resto vai se conquistando aos poucos”. Então, trago isso comigo e tem me ajudado bastante. [...] Conversando com a Coordenadora da Escola, num dos HTP, ela disse que eu não parecia “marinheira de 1ª viagem”, pois eu demonstrava um certo domínio no relacionamento com as crianças; isso me estimulou bastante e me fez pensar que estou caminhando bem, que tenho uma certa facilidade em envolver as crianças nas atividades e que acaba me ajudando bastante no desenvolvimento do meu trabalho. Mas, o que tenho de melhor como professora, acredito que seja o fato de acreditar muito na educação, saber de sua importância e querer passar isso para as crianças. (Joana)

Assim como as demais professoras participantes da pesquisa, Joana atribui a seu processo de escolarização anterior dificuldades que enfrenta no ensino de conteúdos matemáticos. Considera que possui “[...] dificuldade para transmitir com clareza alguns conteúdos, [...] por não ter facilidade para aprender; porque talvez nenhum professor tenha me ensinado de maneira mais significativa”. Em Arte, também tem enfrentado problemas, embora tenha buscado ajuda com outros professores e em livros, conseguindo “resultados positivos”. Destaca a importância da troca de experiências como fonte de aprendizagem da docência. A sala de aula e a escola são consideradas locais de aprendizagem da profissão. Recorre a Antonio Nóvoa para traduzir a idéia que possui sobre Formação de Professores, escrevendo que é no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação. A partir dessas concepções, analisa sua formação inicial, apontando a necessidade de articulação entre conhecimentos teóricos e situações práticas nos processos de formação profissional:

Como estudei 8 anos (magistério e Pedagogia), sem ter a experiência do dia-a-dia da sala de aula, percebi a distância entre a teoria e a prática. Talvez eu não tenha percebido o significado maior daquilo que estudava por não estar exercendo a função na época; se ainda estivesse estudando, estaria enriquecendo mais minha formação, pois a troca de informações que tínhamos, as experiências que eram trocadas em aula, era muito importante. Hoje, acompanhando o desenvolvimento dos meus alunos, sentindo as reais dificuldades existentes na sala de aula, percebo que em apenas 7 meses de prática, aprendi muito e acredito que minha formação teórica era “vazia” sem sua concretização. (Joana)

Apesar de todos os conflitos que tem vivido na profissão, Joana cita alguns saberes profissionais, construídos ao longo de sua formação inicial, que têm fundamentado suas tentativas de permanência na docência. Afirma saber que a educação é um processo lento, que as salas são heterogêneas, que cada criança traz consigo uma bagagem de acordo com sua realidade, que a aprendizagem passa por etapas de desenvolvimento e que o trabalho em equipe é fundamental. Mais que isso, diz acreditar que a profissão docente é marcada por constantes conflitos, que devem servir de estímulo a novas aprendizagens. Muitos dos conflitos que tem vivido, entretanto, parecem estar servindo muito mais como obstáculos para sua permanência no magistério. Após ter analisado o caso de ensino da professora Stefânia, Joana entrou em contato para conversar sobre sua entrada na carreira e, em entrevista informal, demonstrou toda sua angústia com o início na profissão. Destacou elementos importantes que têm influenciado seu trabalho, analisando as

dificuldades que tem enfrentado como professora iniciante. Apesar de estar em seu segundo ano de docência, considera como se fosse o primeiro, pois pela primeira vez ficou responsável por uma mesma classe desde o início até o final do período letivo. Organizamos os registros de sua fala e transcrevemos a seguir:

Estou realmente com muita dificuldade nesse meu primeiro ano como professora. Sinto um desânimo terrível! Todos os textos que eu havia separado para ler e melhorar minha prática, abandonei. Não consigo nem olhar pra eles. Não tenho força pra continuar. Não sou professora efetiva e, portanto, não sei o que vai acontecer comigo no próximo ano. Pode ser que, depois de tanto sacrifício, eu ainda fique desempregada. Além do mais, mesmo que eu pegue uma classe no ano que vem, vou procurar outro emprego. Essa não é a profissão que eu quero pra mim. Sabe, vez ou outra eu saio feliz da classe, mas aí vem aquela história de reprovar os alunos... Isso porque eu estou com uma segunda série e, você sabe, segunda série reprova. Tenho seis crianças que precisarei reprovar. Como dar a notícia? Será que ainda dá tempo pra evitar a reprova? E tem também aquela aluna que acabou de chegar. Veja só, estamos no final de setembro, praticamente outubro, e a aluna chega na segunda série sem saber ler e escrever nenhuma palavra! Como lidar com ela? São tantas crianças! Mesmo que as outras professoras, mais experientes, continuem me passando algumas atividades que costumam funcionar, como vou ensinar pra essa menina, em dois meses, o que ela não aprendeu em quase dois anos? Realmente, é desanimador. Além disso, você sabe, eu moro em outra cidade. Perco quase quatro horas de ônibus para poder lecionar aqui. Queria aproveitar essas horas pra estudar, fazer alguma coisa útil. Mas é tanto cansaço, tanto desânimo, tanta pressão, tanta decepção... Não sei se estou sendo uma boa professora. Segunda série. Logo no primeiro ano na profissão... E, sabe, o curso de Pedagogia não tem me ajudado muito. Ele ajudou mesmo pra que as outras professoras me tratassem bem. Apesar de estar começando na carreira, tenho curso superior. Isso traz algumas vantagens, as professoras experientes, mas sem faculdade, te olham diferente. Sabe, elas pensam, “Ah, ela não tem experiência, mas tem faculdade! Talvez seja uma boa professora, apesar de iniciante...” A iniciante sofre muita pressão. Se as crianças não aprendem, é culpa da iniciante; se as crianças fazem barulho, a iniciante é que não sabe controlar a turma. Não sei, acho que o que eu quero mesmo é mudar de profissão, fazer qualquer outra coisa. Além disso, sabe, eu nunca tinha tido experiências com crianças. Não sei lidar com elas. É muito complicado. E ainda tem essa história de reprovar. (Joana, em entrevista)

Diante dos estudos sobre professores principiantes que têm distinguido duas fases que marcam o início na carreira, podemos dizer que Joana parece se encontrar na fase de exploração (do primeiro ao terceiro ano), “[...] na qual o professor faz uma escolha provisória de sua profissão, inicia-se através de tentativas e erros, sente a necessidade de ser aceito por seu círculo profissional e experimenta diferentes papéis” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 227). Essa fase parece ter sido bastante difícil e decepcionante para

Joana. As demais professoras participantes parecem ter superado essa fase de exploração, alcançando a fase de estabilização e de consolidação (do terceiro ao sétimo ano), “[...] em que o professor se investe a longo prazo na sua profissão e os outros membros da organização reconhecem que ele é capaz de fazê-lo. Essa fase se caracteriza também por uma confiança maior do professor em si mesmo” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 228). O domínio dos diversos aspectos do trabalho, principalmente os aspectos pedagógicos (gestão da classe, planejamento do ensino, assimilação dos programas, etc.), marca esta fase em que o professor encontra certo equilíbrio profissional, passando a centrar-se mais nas questões relativas à aprendizagem dos alunos que nas questões relativas à sua inserção profissional.

5.2 UM DINHEIRO, DOIS DINHEIROS, TRÊS DINHEIROS... (TOLEDO, 1999): explicitação, construção e análise de conhecimentos profissionais envolvidos no ensino de conteúdos matemáticos nos primeiros anos de escolarização

Mello (2001) discute a identidade pedagógica esvaziada de conteúdos que se imprimiu aos professores chamados polivalentes que atuam nos primeiros anos da Educação Básica. Aponta a ineficácia dos cursos de formação desses profissionais – em nível médio e superior – sugerindo que “[...] sua preparação se reduz a um conhecimento pedagógico abstrato esvaziado do conteúdo a ser ensinado” (p. 152). Especificamente em relação ao ensino de Matemática, Schlindwein e Cordeiro (2002) constatam que a formação inicial do professor das séries iniciais pouco tem investido nele, o que se reflete nos baixos índices de desempenho dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental nessa área em avaliações externas de nível nacional. Gomes (2002) afirma que “[...] a aprendizagem matemática ainda se constitui em um grande problema, tanto para crianças quanto para os professores que estão sendo formados nos cursos de Pedagogia, o que favorece a criação de sujeitos fóbicos e analfabetos matematicamente” (p. 363). Considera que a aquisição e a compreensão de conceitos matemáticos fundamentais deveriam ocorrer nos cursos de formação inicial, uma vez que nenhum professor consegue criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem sem o domínio de conteúdos específicos das áreas de conhecimento. Soares (2002) conclui que o modo como

professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental ensinam conteúdos matemáticos é fortemente influenciado pela compreensão que têm desses conteúdos. Resultados de sua investigação sugerem que, na medida em que as professoras ampliam sua própria competência na resolução de situações-problema, ampliam também sua capacidade de propor e discutir uma diversidade maior dessas situações e suas possíveis representações. Magina et al. (2001) afirmam que, no processo de formação e desenvolvimento de competências e concepções matemáticas, “[...] o ensino é essencial e o professor tem um papel fundamental, pois é dele a responsabilidade de fazer escolhas adequadas para criar um ambiente favorável para o aluno avançar nesse processo” (p. 13). Consideramos que tais escolhas dependem de que ele próprio domine tais competências e concepções.

As recomendações presentes nos atuais referenciais curriculares nacionais (BRASIL, 1997), no que se refere ao ensino da Matemática – explicitadas nos objetivos e conteúdos a serem trabalhados nessa área de conhecimento –, exigem do professor das séries iniciais uma prática que supere aquela em que deveria apresentar os conceitos oralmente, partindo de definições, exemplos, demonstrações e, em seguida, propor a resolução de exercícios de fixação e aplicação. Espera-se do professor das séries iniciais, em relação ao ensino de conteúdos matemáticos, que ele assuma o papel de organizador, consultor, mediador, controlador e incentivador do processo de aprendizagem. Cabe a ele propor situações para que as crianças possam ampliar, aprofundar e construir novos significados para seus conhecimentos; fornecer informações necessárias para que as crianças possam aprender; promover o confronto das diversas estratégias elaboradas pelos alunos na resolução de situações-problema, estimulando o debate sobre resultados e métodos, orientando reformulações e valorizando soluções mais adequadas; estimular a cooperação na resolução de atividades. Cabe ao professor explorar toda a potencialidade do conhecimento matemático.

A Matemática comporta um amplo campo de relações, regularidades e coerências que despertam a curiosidade e instigam a capacidade de generalizar, projetar, prever e abstrair, favorecendo a estruturação do pensamento e o desenvolvimento do raciocínio lógico. Faz parte da vida de todas as pessoas nas experiências mais simples como contar, comparar e operar sobre quantidades. Nos cálculos relativos a salários, pagamentos e consumo, na organização de atividades como agricultura e pesca, a Matemática se apresenta como um conhecimento de muita aplicabilidade. Também é um instrumental importante para diferentes áreas do conhecimento, por ser utilizada em estudos tanto ligados às ciências da natureza como às ciências sociais e por estar presente na composição musical, na coreografia, na arte e nos esportes. Essa potencialidade do

conhecimento matemático deve ser explorada, da forma mais ampla possível, no ensino fundamental. Para tanto, é importante que a Matemática desempenhe, equilibrada e indissociavelmente, seu papel na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento, na agilização do raciocínio dedutivo do aluno, na sua aplicação a problemas, situações da vida cotidiana e atividades do mundo do trabalho e no apoio à construção de conhecimentos em outras áreas curriculares. (BRASIL, 1997, p. 24-25)

Confrontando o que se espera dos professores das crianças pequenas (0 a 10 anos) em relação ao ensino da Matemática com resultados de pesquisas recentes sobre os conhecimentos desses professores acerca da disciplina, analisamos alguns conhecimentos referentes ao ensino de conteúdos matemáticos explicitados pelas professoras principiantes diante do caso de ensino “Um dinheiro, dois dinheiros, três dinheiros...” (TOLEDO, 1999). Papel do professor no ensino de conceitos matemáticos, conhecimentos profissionais necessários para ensinar tais conceitos, estratégias de aprendizagem dos alunos, metodologias de ensino da Matemática nas séries iniciais, avaliação, seleção e organização de conteúdos foram temáticas abordadas a partir desse caso de ensino. Focalizamos, ainda, o domínio dessa área de conhecimento pelas principiantes, no que se refere aos principais conceitos, estruturas, construção de novos conhecimentos e crenças sobre a matéria.

Buscando estabelecer algumas *relações entre conhecimentos explicitados pelas professoras iniciantes nessa fase de entrada na carreira docente e aqueles conhecimentos explicitados por elas durante seu curso de formação inicial para a docência*, recorreremos a um estudo anterior de que participaram (NONO, 2001). Naquela ocasião, analisaram dois casos de ensino envolvendo a aprendizagem de conteúdos matemáticos. Explicitaram suas dificuldades em lidar com tais conteúdos – “[...] já usei vários tipos de estratégias para fazer contas e me lembro que quase nenhuma delas dava certo, pois sou péssima em Matemática [...]” (Daniela); “[...] quando me deparei com esses exercícios tive as mesmas dificuldades que ele [aluno de Ensino Fundamental]” (Fabiana) – e ensiná-los nas primeiras séries de escolarização – “Para mim ensinar é muito difícil. Não pretendo ensinar. Pretendo ajudar o aluno no que posso e aprender junto com ele. Eu acho que ‘ensinar’ acaba confundindo a cabeça da criança [...]” (Daniela). Pareciam não ter clareza do papel do professor no ensino da Matemática e de quais as melhores estratégias de ensino dessa disciplina. Enfatizavam a importância do uso de materiais concretos no ensino das operações fundamentais, sem, entretanto, justificá-la. Ora afirmavam, ora negavam a necessidade do professor partir dos conhecimentos prévios das crianças e

considerar suas estratégias pessoais de resolução de problemas, sem jamais apontar formas adequadas de se fazer isso. Referiam-se às operações de adição e multiplicação de maneira equivocada e confusa, considerando, por exemplo, que “[...] a tabuada do 7 vai até 70” (Joana) e que “[...] na tabuada do 7, ela [criança personagem de caso de ensino] somava 7 ao último resultado. Portanto, ela estava aprendendo a somar e não a multiplicar” (Fabiana). Assim como professores em formação entrevistados por Ball (1990 apud MARCELO GARCIA, 1999), pareciam possuir conhecimentos matemáticos simples, pouco elaborados e, algumas vezes, equivocados. Explicitavam dúvidas e certezas sobre como avaliar o ensino de conteúdos matemáticos – “Para falar a verdade, depois desse texto, vi que é muito, muito, muito difícil avaliar, principalmente Matemática. E é mais difícil ainda saber se o aluno aprendeu. [...]” (Fabiana); “É necessário dar várias atividades tratando do mesmo assunto, se o aluno se sair bem, o resultado será muito satisfatório” (Joana). Aparentemente, durante seu curso de formação inicial, as futuras professoras transitavam entre o modelo de ensino de Matemática a que haviam sido expostas durante sua escolarização anterior e as novas concepções sobre esse ensino que eram discutidas no curso e vivenciadas em situações de estágio. Os casos analisados apresentaram potencial para explicitar e interferir nesse processo de transição.

Embora tenhamos optado por apresentar às professoras principiantes apenas um caso de ensino envolvendo Matemática, pudemos, a partir de suas análises diante da situação, acessar alguns conhecimentos que parecem fundamentar suas práticas atuais, além de incentivar processos de reflexão em torno deles. De modo geral, constatamos que alguns equívocos e contradições explicitados na formação inicial permanecem. Por outro lado, apesar de terem afirmado, anteriormente, possuir lacunas no domínio de conhecimentos matemáticos, as professoras principiantes se referem de modo bastante positivo às situações escolares vivenciadas nos primeiros anos de docência em que ensinaram tais conhecimentos. Confirmam estar sempre estudando para ensinar os conteúdos desta área e buscando trocar experiências com outras colegas professoras. Lopes (2003) sugere que professoras experientes também possuem lacunas no domínio de conhecimentos da área de Matemática que exigem estudo constante. As principiantes destacam que muitas vezes precisam replanejar suas aulas de Matemática quando estão ensinando, considerando que isso faz parte da profissão, principalmente no início da carreira. Analisam positivamente a atitude da professora Mônica – personagem do caso de ensino – de interromper as atividades propostas aos alunos diante de incertezas sobre como

prosseguir e relatam situações em que também interromperam suas aulas, buscando replanejá-las. Fabiana afirma que “[...] o ato de interromper a atividade foi uma atitude natural e muitas vezes necessária na sala de aula. No mini-maternal, por exemplo, tive que interromper e modificar muitas vezes atividades, principalmente no meu primeiro ano como professora”. Daniela enfatiza o medo de agir na urgência, escrevendo: “Eu já vivi momentos em que precisei mudar totalmente meu planejamento (que deve ser flexível) e na hora bate um medo porque de instante a gente nunca sabe o que se pode fazer e temos que ter pressa em nossas decisões”. Aspectos que sinalizam a necessidade de replanejamento são, dentre outros, as estratégias pessoais dos alunos na resolução de atividades propostas não previstas pela iniciante, a falta de “maturidade” (Fabiana) das crianças para desenvolver o que foi proposto, a seleção de atividades inadequadas ao “nível de desenvolvimento dos alunos” (Mariana), o desinteresse das crianças pelo assunto tratado.

Esse caso de ensino não permitiu que tivéssemos total clareza da *forma como as professoras iniciantes entendem e lidam com as quatro operações fundamentais da Matemática*. Entretanto, trouxe evidências de que as professoras concebem tais operações como tendo apenas um significado, ensinado durante seu processo de escolarização anterior. A verdade é que “[...] todas as quatro operações têm mais de um significado, ou mais de um uso” (BRASIL, 1997a, p. 6)⁶. Nas análises das professoras em torno das formas como ensinam divisão, por exemplo, verificamos uma tendência a apresentar essa operação considerando apenas um de seus significados, ou seja, de “[...] repartir, distribuir ou dividir em partes iguais determinadas quantidades [...]” (Joana). Assim como futuros professores entrevistados por Maza (1991 apud MARCELO GARCIA, 1999), parecem acreditar que a divisão só é possível quando o dividendo é maior que o divisor. Fabiana escreve que, para ensinar divisão, “[...] primeiramente, separei a classe em 2 grupos de 4

⁶ De acordo com Onuchic e Botta (199-, p. 1-2), “Pesquisadores atuais da Educação Matemática, preocupados com as dificuldades encontradas pelos alunos na matemática escolar, buscam reconceitualizar as noções já consagradas de números e operações, para poderem identificar razões causadoras dessas dificuldades. A reconceitualização das operações fundamentais se torna necessária para atender aos diferentes tipos de problemas presentes no nosso mundo, relacionados a cada uma delas, já que os problemas do mundo são modelados por elas. Até pouco tempo atrás, pensava-se que as idéias refletidas pelas quatro operações fundamentais eram: a adição, o processo de juntar coisas de mesma natureza; a subtração, a operação inversa da adição, a idéia de tirar uma quantidade de outra; a multiplicação, o processo de adicionar, repetidamente, parcelas iguais; e a divisão, a idéia de reconhecer quantas vezes alguma coisa cabe em outra. Numa visão recente sobre as quatro operações, com inteiros positivos, observa-se que as idéias subjacentes a estas operações não são tão simples, são complexas. É preciso tomarmos consciência de que, para cada uma das quatro operações, há diferentes tipos de problemas que são resolvidos por uma mesma operação”.

crianças e entreguei 32 palitos para cada, pedindo para que separassem os palitos de maneira que todos tivessem a mesma quantidade”. O segundo significado da divisão – verificar quantas vezes uma quantidade cabe na outra – não é, aparentemente, explorado pelas principiantes. Esse parece ser um ponto fundamental para ser analisado quando afirmamos que o desconhecimento de conteúdos matemáticos interfere na prática das professoras.

O fato de desconhecer os diversos significados da operação parece estimular a *recorrência a práticas de ensino a que foram expostas durante a infância*. E, mesmo sua disposição para aprender conteúdos antes de ensiná-los é insuficiente quando se desconhece a própria defasagem. Não é possível procurar compreender os diversos sentidos das operações se não se sabe de sua existência. Nesse sentido, cursos de formação inicial e continuada têm um papel fundamental na formação profissional. Dentre as quatro professoras iniciantes que colaboraram com essa pesquisa, Joana é a que parece recorrer mais frequentemente aos modelos pedagógicos aos quais foi exposta ao longo de seu processo de escolarização (MIZUKAMI, 1986). Ela avalia positivamente e parece valorizar a capacidade da professora-personagem do caso de ensino de criar situações para que as crianças fiquem em dúvida e formulem hipóteses sobre situações-problema colocadas. Escreve que “[...] o professor é aquele que cria boas situações de aprendizagem, que sabe interferir no momento certo, é o mediador do conhecimento, é aquele que facilita o processo de interação dos alunos entre si e o objeto de conhecimento. É aquele que ensina a aprender [...] que reconhece a importância da participação ativa do aluno na construção do seu próprio conhecimento”. Entretanto, ao descrever como ensinou divisão para seus alunos, Joana demonstra possuir uma postura que se aproxima muito mais do professor transmissor de conhecimento. Ao organizar suas aulas, parece pautar-se no seguinte roteiro: explicação do conteúdo, recorrendo à apresentação de definições e exemplos, seguida da apresentação de exercícios de aplicação do que foi ensinado. Transparece em seus registros a tentativa de envolver os alunos na aula e de se reportar a situações cotidianas para contextualizar o conteúdo ensinado. Não podemos dizer que este envolvimento dos alunos na aula signifique um envolvimento em seu processo de aprendizagem dos conceitos matemáticos. Aparentemente, Joana não consegue mediar os conhecimentos que as crianças possuem e os conhecimentos que devem construir, apesar de destacar que “[...] o aluno traz consigo um certo conhecimento, uma certa bagagem que é necessário que o professor conheça o que as crianças já sabem para trabalhar a partir

disso”. O que ela parece fazer é acolher os conhecimentos das crianças e incorporá-los às suas aulas, quase que intuitivamente. Ela chega a se espantar quando os alunos expressam seus próprios conhecimentos.

Comecei a trabalhar com a minha classe o conceito de divisão, então disse à eles que em muitos momentos de nossa vida precisamos repartir, distribuir ou dividir em partes iguais determinadas quantidades e fui citando exemplos, questionando e, conforme eles respondiam eu ia fazendo esquema na lousa. Percebi que alguns deles já conheciam e sabiam resolver uma conta de divisão, mas muitos deles demonstraram nunca terem visto. Então entreguei à eles uma folha com uma situação problema para ver se haviam compreendido o que havia sido explicado até então; aí o espanto foi meu quando recolhi as folhas e vi que a maioria deles representavam com desenho a forma como haviam distribuído as quantidades. Na verdade o que eles tinham feito estava correto, pois eles distribuíram as quantidades iguais da maneira que pedia o problema, mas, a conta armada, como eu havia colocado na lousa, poucos tinham feito e mesmo assim fizeram o desenho do lado. Então o que eu havia programado para aquele dia, tive que considerar de outra forma, passei a pedir nas situações problemas que representassem também. Dessa forma, todos conseguiram fazer com segurança e autonomia. (Joana)

Focalizando *as formas como as iniciantes se referem às representações escritas das crianças e às suas hipóteses de resolução de situações-problema*, podemos discutir alguns aspectos referentes *aos modos como organizam suas aulas*. As análises de Joana, por exemplo, sugerem que, embora acolha as representações das crianças, tem sua preocupação voltada para o ensino da ‘conta armada’. Conforme sugerem Selva e Brandão (1999, p. 3), “[...] a representação parece favorecer em muitos aspectos o desenvolvimento da compreensão dos conceitos matemáticos”. Lecionando na segunda série do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, Joana parece desconhecer a recomendação de que, nesse ciclo, o professor deve centrar-se na análise das hipóteses levantadas pelos alunos e na exploração das estratégias pessoais que desenvolvem (BRASIL, 1997), não focalizando o algoritmo da divisão, que só deveria ser ensinado a partir da 3ª série do primeiro ciclo do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997a). Ela afirma lidar com as estratégias pessoais das crianças mas, aparentemente, essas estratégias não representam ponto de partida nas situações de ensino que organiza. Também não são tidas como forma de “[...] compreender como seus alunos aprendem conceitos matemáticos” (MAGINA et al., 2001, p. 3). De qualquer forma, ela incentiva as crianças a compartilhar suas descobertas, como ilustra o trecho abaixo, mostrando uma tendência a considerar a importância da interação social no desenvolvimento da capacidade de pensar dos alunos. Conforme sugerem Kamii e DeClark

(2003, p. 64), “[...] no domínio lógico-matemático, a confrontação de pontos de vista serve para aumentar a capacidade de raciocinar das crianças a um nível sempre mais e mais elevado. A interação entre os colegas deve, pois, ser maximizada”.

[...] em seguida passei alguns problemas de adição e subtração envolvendo o sistema monetário e eles conseguiram responder ao que eu esperava. [...] Trabalhando com situações problemas que envolviam adição, subtração e multiplicação, achei interessante como o Caio resolveu os problemas de multiplicação, exemplo: $4 \times 25 = 25 + 25 + 25 + 25 = 100$. Com certeza, considerei correta a conta, apenas conversei com ele e disse que havia outra forma de resolver a mesma conta. Pedi para que colocasse na lousa para que todos pudessem visualizar e, antes mesmo, que acabasse de passar, o Jonathan disse que estava errado. Então pedi para o Jonathan colocar a forma como ele havia feito. Foi muito interessante, pois eles puderam observar que os resultados eram iguais, que eles apenas haviam utilizado estratégias diferentes para chegar a um mesmo resultado. (Joana)

Nunes (2003) enfatiza a necessidade de que as aulas sejam construídas com base no que os alunos já sabem. Afirma que:

Se alguém tem uma maneira de abordar certos problemas e recebe uma orientação que não acompanha esse esquema, fica com duas formas de pensar. Ou seja, tem grandes chances de se perder. Mas, se aprender com base no raciocínio que já possui, enriquece o conhecimento, ganha instrumentos para a vida. O aluno toma consciência do próprio pensamento e começa a utilizá-lo de maneira mais apurada, mais generalizada. [...] Para determinar como o aluno raciocina, é preciso ter acesso a pesquisas que mostrem os esquemas possíveis. Com base na teoria, é hora de identificar o raciocínio dos alunos e escolher as estratégias para trabalhar. Por isso ensinar é difícil. Não adianta passar um problema e deixar correr solto, esperando que todos resolvam. [...] É preciso criar oportunidades para os estudantes utilizarem o conhecimento que estão formando. (NUNES, 2003, p. 28)

Daniela, assim como Joana, também explicita sua valorização das explicações prévias nas aulas envolvendo a aprendizagem de conceitos matemáticos que planeja, embora descreva, também, aulas centradas nas atividades das crianças e na resolução de situações-problema. Assim, ao mesmo tempo em que escreve, ao analisar o caso de ensino em questão: “Penso que poderia ter dado certo se ela tivesse trabalhado um pouco com o material dourado e explicado o sistema da base 10. Eu trabalharia isso antes para deixar claro para as crianças como acontecem as trocas e porque elas acontecem. Assim elas teriam mais facilidade em mexer com o dinheiro e fazer as adições”, também descreve

algumas aulas em que sua intervenção se deu muito mais no sentido de proporcionar situações de aprendizagem do que no de explicar conteúdos. Transcrevemos abaixo duas situações descritas por Daniela em que ela valoriza as ações das crianças em seu aprendizado e cria oportunidades para que pensem, troquem idéias, façam descobertas, utilizem e ampliem seus conhecimentos. São situações em que a resolução de problemas está inserida em situações significativas (SELVA; BRANDÃO, 1999) e contextos diversificados (MAGINA et al., 2001) e em que há valorização do diálogo entre as crianças e incentivo do uso do cálculo mental e das estimativas. Transparece, também, nas situações descritas por Daniela, maior flexibilidade nas formas como encara o ensino das operações matemáticas, com vistas a uma ampliação do conceito de divisão:

Com relação ao sistema monetário trabalhei alguma coisa quando lecionei na 1ª. série. Estávamos estudando o Projeto “Hoje é dia de feira”. Contarei resumidamente: começamos planejando nossa visita à feira, ou melhor, a quitanda mais próxima do colégio preenchendo uma ficha com as informações mais importantes como: nome da quitanda, sua localização, data da visita, horário de saída e de chegada, o que iriam pesquisar, o que precisavam levar, quanto dinheiro levariam para comprar os ingredientes para a salada de frutas para o final do projeto. Depois formamos os grupos para discutir o que eles pesquisariam. Havia grupos responsáveis para pesquisar os preços das frutas, outros de legumes e outros de verduras. Em conversa descobrimos que tanto na feira como na quitanda existe uma variedade enorme de barraquinhas e que os preços podem ser variados. No outro dia fizemos uma estimativa de quanto poderia custar alguns produtos da quitanda e anotamos no caderno. Também fizemos algumas situações-problemas envolvendo dinheiro. Na classe, simulamos uma mini feira com sulfite colorida, da qual eles desenharam os produtos e com o dinheirinho que tínhamos na classe. Pude perceber como algumas crianças têm facilidade com um raciocínio lógico rápido, e outras não. No decorrer da semana trabalhamos um pouco com o material dourado (sistema de base 10 – as trocas) para entendermos melhor os desafios propostos no material pedagógico. Chegou o dia da visita: cada um estava com sua prancheta na mão e com a ficha para preenchimento que fizemos antecipadamente na classe contendo: nome do feirante (ou dono da quitanda), e algumas perguntas sobre sua origem/descendência, horário que ele abre e fecha sua quitanda, quantas barracas têm... Cada grupo pesquisou o que havia combinado – frutas, legumes e verduras. Logo após a pesquisa, vivenciamos a compra das frutas para a salada de frutas: tínhamos uma quantia de dinheiro em mãos e não poderíamos ficar devendo para o dono da quitanda. Então resolveram pegar poucas frutas, mas suficientes para que todos comessem e levaram até o caixa. Lá foram somados todos os produtos e eles descobriram que o dinheiro que eles tinham dava para comprar tudo o que eles pegaram. Voltamos para a escola e fizemos uma discussão colocando na lousa tudo que eles pesquisaram e os seus respectivos preços. Fizemos uma comparação com a estimativa que eles fizeram nas aulas anteriores e, para finalizar o dia, registramos no quadro comparativo, analisando qual produto mais caro e o mais barato de cada

grupo. Depois de realizarmos várias continhas envolvendo as 4 operações e o sistema monetário, fizemos a salada de frutas para finalizar o projeto. Ao término das aulas também brincávamos de quitanda/feira na classe, mas aí eu pude ver como eles já faziam melhor as continhas de cabeça e eram mais precisos em seus resultados. (Daniela)

Lembro-me certa vez estava dando uma atividade que seria um desafio para a classe. A proposta era tentar adivinhar quantos copos encheríamos com 1 garrafa de refrigerante de 2 litros. Estávamos estudando o projeto “Festa de aniversário” e tínhamos que descobrir se a garrafa de refrigerante iria dar para todos os convidados da lista. A maioria das crianças estimava números bem altos e apenas duas crianças se aproximaram. Mas para descobrir, as crianças encheram 1 garrafa pet com água e distribuíram em copinhos plásticos. Assim, acabaram descobrindo quem se aproximou e se todos os convidados beberiam o refrigerante. Foi muito legal a experiência. (Daniela)

Ao considerar a classificação dos problemas matemáticos proposta por Moura (1992), constatamos que aqueles utilizados por Daniela se aproximam dos *problemas desencadeadores da aprendizagem*, enquanto aqueles utilizados por Joana se identificam com os *problemas de aplicação*. Mariana também descreve situações em que utiliza os problemas como forma de aplicação de conceitos anteriormente ensinados, afirmando que “[...] depois que as crianças compreenderem o processo, faria algumas situações-problemas, coletivo e individualmente, verificando todo o processo. Através disso, estarei verificando o ensino e a aprendizagem, assim como a minha aula em si”. Moura (1992, p. 49) define da seguinte forma os dois grupos de situações-problema:

Tendo em vista, porém, o processo de ensino, podemos classificar os problemas em dois grupos: problemas desencadeadores da aprendizagem e problemas de aplicação. No primeiro grupo estão aqueles que não permitem a solução espontânea imediata, isto é, que exigem do aluno o estabelecimento de um plano de ação, com a busca de conhecimentos anteriores, através da comparação com situações semelhantes à proposta ou da síntese de conhecimentos anteriores, de modo que haja uma ruptura no conhecimento anterior. No segundo grupo estão aqueles problemas cuja solução deve ser buscada no emprego das definições e algoritmos discutidos em aula. São problemas que chamaríamos de aplicações, pois para resolvê-los é necessário apenas recorrer a referências anteriores, como, por exemplo, os apontamentos de aula. Esse tipo de classificação – problema desencadeador e problema de aplicação – inclui-se em nosso objetivo de discutir o problema enquanto possibilidade de gerar novos conhecimentos. O problema desencadeador, para nós, tem este poder, já que no processo de solução o aluno deve promover rupturas: organizar o velho para descobrir o novo.

Conhecer os diversos raciocínios que podem estar envolvidos na resolução de situações-problema é essencial para que as professoras possam analisar as estratégias utilizadas pelos alunos e diagnosticar melhor seus avanços e dificuldades na aprendizagem de conteúdos matemáticos. Os caminhos encontrados e selecionados pelos alunos para resolver problemas e efetuar cálculos devem ser discutidos e comparados com a classe. Além disso, para que o professor possa selecionar e elaborar adequadamente situações-problema que serão propostas, precisa conhecer profundamente os conceitos matemáticos e as formas como foram construídos (MAGINA et al., 2001). O caso de ensino “Um dinheiro, dois dinheiros, três dinheiros...” (TOLEDO, 1999) permitiu que as professoras fornecessem algumas pistas sobre como têm lidado com as estratégias pessoais das crianças. Fabiana não deixa claro que tipo de intervenção realiza a partir das soluções apresentadas pelos alunos: “Sempre procuro deixar as crianças encontrarem suas estratégias próprias e mostro diferentes maneiras de se fazer a mesma situação-problema”. Mariana destaca a importância de que os alunos tenham espaço para criar suas estratégias, apresentá-las aos colegas e discuti-las:

Respeito toda a diversidade, aprendo junto com os alunos, uma vez que quando estudava era tudo memorizado. Hoje em dia, nossos alunos têm capacidade para cálculos de infinitas maneiras. Normalmente deixo resolver individualmente ou em grupo, depois ensino no coletivo, deixando espaço para que me apontem as diversas maneiras em que chegaram ao resultado. Dessa forma os alunos, em geral, um conhece o modo que o outro resolveu, abrindo um leque imenso de possibilidades.

Resultados de investigação desenvolvida por Schlindwein e Cordeiro (2002) com um grupo de professores envolvidos com a aprendizagem e ensino de conceitos matemáticos apontaram tendências semelhantes às que encontramos em estudo anterior (NONO, 2001) no que se refere à *valorização, pelas professoras das séries iniciais, da utilização de materiais concretos no ensino de Matemática*. Nos dois estudos, as professoras parecem não ter clareza do significado do termo ‘material concreto’ e parecem não conseguir estabelecer relações entre sua utilização e processos de aprendizagem. “Ao que parece, o uso do termo material concreto virou uma espécie de referência pedagógica construtivista que, em sua origem, estaria vinculada à teoria piagetiana, mas que, da forma que tem sido utilizada por estes professores, distancia-se da idéia do autor” (SCHLINDWEIN; CORDEIRO, 2002, p. 465). Aparentemente, as professoras creditam aos materiais concretos importância central no ensino da Matemática, como se, por si só,

garantissem a aprendizagem de conceitos matemáticos. Entretanto, conforme afirma Piaget (apud WADSWORTH, 1987, p. 201), “[...] tampouco precisamos confundir o concreto com o experimento físico, que origina o seu conhecimento a partir dos objetos e não das ações da criança em si, [...] pois essas operações [matemáticas] se originam das ações, não de configurações que são reconhecidas através da percepção ou da visão”. Wadsworth (1987, p. 201) afirma que “[...] as estruturas matemáticas que se desenvolvem são um produto das ‘ações’ da criança sobre os objetos. A criança manipula, explora e passa a conhecer os objetos e as relações entre eles, algumas das quais chamamos de matemáticas”. A professora Joana afirma que “[...] iria trabalhar com cédulas e moedas de papel, que eles [os alunos] iriam ter contato, iriam manusear [...]”. Daniela escreve que “[...] tem que ser trabalhado muito no concreto para eles perceberem as trocas e porque elas acontecem. O material dourado ajudaria muito a compreensão desse raciocínio”. As professoras principiantes não chegam a analisar teoricamente as implicações da manipulação de materiais concretos na aprendizagem de conceitos matemáticos. Em seus depoimentos, entretanto, demonstram considerar necessário que eles sejam utilizados, embora nem todas elas os utilizem, de fato, nas aulas que descreveram. As professoras também não se referem ao fato de que é importante que as crianças, progressivamente, passem a realizar as operações mentalmente, sem o apoio de materiais concretos (BRASIL, 1997). Aparentemente, dúvidas, certezas e contradições parecem marcar as formas como as professoras se referem e utilizam os materiais concretos nas atividades matemáticas, apontando a necessidade de que suas reais possibilidades como instrumentos de ensino sejam discutidas em programas de formação continuada. No trecho abaixo, por exemplo, vemos uma tendência da professora Fabiana em valorizar as ações das crianças sobre determinado material como fonte de aprendizagem. Trata-se de uma aula descrita por ela em que o jogo de varetas é utilizado na construção da compreensão do conceito de divisão e que poderia fundamentar discussões em programas de formação.

[...] vivenciei com as crianças do Infantil II (5 anos) a confecção de um jogo de varetas com o qual pude trabalhar diferentes conceitos matemáticos com a divisão, a classificação, a adição. Primeiramente, separei a classe em 2 grupos de 4 crianças e entreguei 32 palitos para cada, pedindo para que separassem os palitos de maneira que todos tivessem a mesma quantidade. De início, avançaram sobre os palitos, pegando vários, mas logo perceberam que uns tinham mais, outros menos. Foram, então, um dando aos que tinham menos e contando quantos tinham até que chegaram a resposta 8 para cada um. Um outro grupo, elegeu um líder que foi entregando 1 palito para cada criança até terminar. No final, todos contaram e perceberam que cada um tinha 8. Foi

uma atividade muito interessante, pois as crianças vão levantando hipóteses e vão construindo e encontrando juntas a solução dos desafios. Com isso, a aprendizagem vai ficando muito mais significativa. (Fabiana)

Esse trecho demonstra, ainda, como Fabiana encara *o papel do professor no ensino de Matemática*. Aparentemente, ele é um organizador do ambiente para que as aprendizagens ocorram. A professora não descreve que tipo de intervenções realiza durante a atividade das crianças com o jogo de varetas mas, ao que parece, ela assume uma postura muito mais de observação da situação. As aulas descritas por Daniela sugerem que ela concebe o professor como alguém que deve “[...] proporcionar um ambiente de trabalho que estimule o aluno a criar, comparar, discutir, rever, perguntar e ampliar idéias” (BRASIL, 1997, p. 31). Kamii e DeClark (2003, p. 63) destacam que “[...] o ambiente social e a situação que o professor cria são cruciais no desenvolvimento do conhecimento lógico-matemático. Uma vez que este conhecimento é construído pela criança, através da abstração reflexiva, é importante que o ambiente social incentive a criança a usá-la”.

As principiantes parecem valorizar a atitude de observar e registrar as aprendizagens das crianças, embora nem sempre o registro seja possível, como aponta Joana: “O registro é um dos instrumentos de grande importância para o professor [...] na verdade, não tenho utilizado o registro diário, devido talvez, a um tempo maior para poder descorrer sobre as aulas”. Fabiana escreve: “[...] vejo o hábito de fazer registros diários uma maneira muito rica de avaliar o aluno e me avaliar, principalmente com os alunos de Educação Infantil. Este é um instrumento muito utilizado no meu dia-a-dia como professora [...]. Com os alunos do maternal, a observação seguida de registro é o meu principal instrumento avaliativo”. Para Daniela, “[...] é através do registro que o educador tem seu espaço de reflexão, concretização de seu pensamento. Para minha reflexão utilizo muito o registro diário, tendo-o como base para possíveis intervenções futuras”. Mariana enfatiza:

O hábito de registrar diariamente as aulas é importantíssimo. É o primeiro passo que um professor deve ter; é um documento essencial tanto para o educador, quanto ao educando. Ele é o termômetro do ensino-aprendizagem. É utilizado na reflexão da atuação dos alunos, assim como do professor. Também utilizo a produção de atividades escritas, diariamente, para que unindo-as aos registros, sejam observados os progressos de ambas as partes. Feito isto, em HTPCs comentamos entre os demais professores, buscando solucionar falhas e/ou observando fatores de sucesso; trocando experiências. Aprendi com a “experiência”; isso realizo individualmente, para depois utilizar coletivamente com os demais profissionais. Percebi com o tempo que necessitava de uma

prática constante para observação de sucessos e possíveis fracassos. Há também avaliações, que são práticas “obrigatórias”; mas acho mais importante os registros anteriores, nos quais avalio os processos e não apenas os resultados. (Mariana)

Ainda em relação ao papel do professor no ensino de Matemática, o caso de ensino permitiu que as professoras expressassem seus conhecimentos de que o professor deve conhecer as condições socioculturais de seus alunos ao organizar as situações de aprendizagem. Analisando a situação descrita no caso, Joana e Mariana apontaram a adequação das atividades desenvolvidas, destacando que, caso resolvessem utilizar as mesmas atividades com seus alunos, precisariam fazer algumas adaptações à realidade de sua escola. “A idéia da montagem do supermercado também é ótima, uma maneira prática para observar o aprendizado. Talvez não utilizaria o supermercado, mas algum tipo de comércio comum à clientela em estudo” (Mariana). Joana destaca: “O que não achei muito válido foi a idéia de trazerem dinheiro de casa para depositarem em seus cofrinhos. Na realidade em que ela estava trabalhando, talvez todos pudessem trazer, mas seria muito difícil trabalhar com aquele aluno que estivesse com seu cofrinho vazio”. Trabalhando em uma escola particular, assim como a professora-personagem do caso de ensino, Daniela se identifica com a situação descrita, aproveitando o caso para pensar sobre possibilidades de trabalho com seus alunos: “Também tenho uma classe de crianças de 5/6 anos que realiza acantonamento na escola todo ano. Achei esse caso de ensino maravilhoso e pretendo pensar na possibilidade de estar realizando essa sugestão de atividade com a minha turminha”.

De modo geral, podemos afirmar que, nas análises que realizaram diante do caso de ensino “Um dinheiro, dois dinheiros, três dinheiros...” (TOLEDO, 1999), as iniciantes explicitaram diversos conhecimentos profissionais que parecem alicerçar suas práticas. Tais conhecimentos parecem provenientes de diversas fontes: da formação escolar anterior, da formação profissional para o magistério, das apostilas e livros utilizados no trabalho, de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola (TARDIF, 2002). Podemos dizer, considerando as análises realizadas pelas iniciantes, que, *nas relações que estabelecem com seus conhecimentos profissionais, nem sempre são capazes de explicitar, quando solicitadas, as diversas fontes e lugares dos quais são provenientes.* A professora Joana, por exemplo, parece não notar a forte influência de sua escolarização anterior no roteiro que segue para ensinar, embora explicita a influência de suas colegas professoras com as quais troca informações constantemente. Afirma: “O que

tem me ajudado bastante é a troca de informações com outros colegas professores nos HTPs ou mesmo no horário de recreio; discutimos sobre alguns casos e como também, me surge várias dúvidas, questiono vários professores e acho muito rico a diversidade de idéias que consigo para solucionar um mesmo problema” (Joana). Conforme discute Tardif (2002), “[...] tudo leva a crer que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização primária e sobretudo quando da socialização escolar, têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes [...] que serão mobilizados no exercício do magistério” (p. 69). Localizamos aqui mais uma possibilidade formativa dos casos de ensino, na medida em que poderiam, ao explicitar as relações que as iniciantes travam com seus saberes docentes no início da trajetória profissional, fundamentar intervenções em programas de formação continuada. Daniela explicita ter aprendido algumas formas de avaliar “[...] em cursos e na faculdade, mas aprendi a utilizá-las mesmo a partir do momento em que comecei a lecionar”. Mariana destaca que aprende “[...] junto com os alunos, uma vez que quando estudava era tudo memorizado. Hoje em dia, nossos alunos têm capacidade para cálculos de infinitas maneiras”.

O estudo do caso também permitiu acesso a *algumas formas como as professoras se organizam para transformar conhecimento em ensino*. Aparentemente, a falta de domínio de conteúdos específicos da Matemática interfere em seus processos de raciocínio pedagógico (WILSON; SHULMAN; RICHERT, 1987). Lacunas na compreensão de idéias e conceitos relativos a determinados conteúdos parecem determinar a ocorrência de falhas na transformação desses conteúdos em ensino observadas na maneira, algumas vezes, equivocada com que atividades e situações-problema são propostas às crianças. Lacunas na compreensão dos conceitos interferem no manejo de classe, na proposição de exemplos, na adaptação do que deve ser ensinado às características dos alunos, na avaliação da compreensão dos estudantes e, também, no modo como as professoras avaliam seu próprio ensino, ou seja, em seu processo de aprendizagem a partir da experiência. Tomando como exemplo a forma como as professoras utilizam as estratégias pessoais das crianças no ensino da Matemática – e o modo como avaliam o uso que fazem delas – notamos que, ao desconhecer, elas mesmas, diversas estratégias de resolução de um mesmo algoritmo ou situação-problema, acabam por lidar, algumas vezes, de forma superficial com as idéias das crianças, encarando-as muito mais como descobertas e invenções do que como construções dos alunos em seu processo de aprendizagem. Vemos que Joana chega a se espantar com as estratégias

elaboradas pelos alunos. Essa professora, ao refletir sobre seu ensino, avalia positivamente o fato de deixar que as crianças exponham tais estratégias, mas não parece notar que poderia partir delas para organizar seu ensino, na medida em que parece conhecer apenas estratégias convencionais de resolução de problemas.

De qualquer forma, um aspecto essencial a ser destacado nas análises das professoras principiantes diz respeito à sua *disposição para, durante e depois do ensino, avaliar a aprendizagem dos alunos e refletir sobre sua própria prática*. Fabiana relata que “[...] durante uma atividade física, com o objetivo de explorar o equilíbrio e a coordenação motora ampla, solicitei às crianças (2 anos) que caminhassem sobre uma linha que desenhei no chão com giz e foi um fracasso, pois as crianças não tinham maturidade física o suficiente para realizá-la. Tive, então, que interromper tal atividade e buscar em livros, que exercícios físicos estavam adequados a essa faixa etária [...]”. Mariana escreve que “[...] faria algumas situações-problemas [...] através disso, estarei verificando o ensino e a aprendizagem, assim como a minha aula em si”. Embora esses processos de avaliação e reflexão possuam lacunas influenciadas pela falta de domínio dos conteúdos específicos, a análise desse caso mostrou que as iniciantes, apesar das angústias e momentos de tensão que vivenciam, preocupam-se com seu ensino. A compreensão de conteúdos que devem ensinar permitiria que, durante o processo de raciocínio pedagógico, analisassem mais profundamente seu processo de aprendizagem da profissão e os processos de aprendizagem das crianças. Em programas de formação continuada, situações de ensino envolvendo conteúdos matemáticos poderiam ser discutidas coletivamente de modo que novas compreensões sobre eles fossem desenvolvidas pelas professoras. A reflexão individual propiciada pela análise de caso explicitou contradições nos conhecimentos que fundamentam as práticas das professoras. Com base em tais contradições e partindo das análises realizadas em torno do caso de ensino, orientações sistemáticas, realizadas em programas de formação, poderiam possibilitar a revisão, pelas iniciantes, de conhecimentos e lacunas que possuem.

Em síntese, podemos dizer que, da forma como foi apresentado às professoras, o caso de ensino “Um dinheiro, dois dinheiros, três dinheiros...” (TOLEDO, 1999) possibilitou análises em torno dos conhecimentos que possuem e nos quais se fundamentam para ensinar conteúdos matemáticos. As professoras descreveram situações de ensino que vivenciam, buscando justificar suas atitudes, analisando o que poderia ser feito em determinada situação, apontando influências sobre suas práticas. Explicitaram

aspectos relativos ao que pensam sobre o ensino da Matemática na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, sobre os alunos dessas séries e seus processos de aprendizagem, sobre o que deve necessariamente ser ensinado nessa disciplina, sobre as melhores formas de ensinar conteúdos matemáticos, sobre a influência do contexto na aprendizagem das crianças, sobre alguns conteúdos específicos dessa área de conhecimento (SHULMAN, L., 1986).

5.3 ESCREVA DO SEU JEITO (ARATANGY, 2002) E A GATA BORRALHEIRA, A CINDERELA E O SAPATINHO DOURADO (ABREU, 2002): explicitação, construção e análise de conhecimentos profissionais envolvidos na alfabetização⁷ das crianças nos primeiros anos de escolarização

Pesquisas recentes a respeito de como as crianças aprendem a ler e a escrever apontam a necessidade de que as práticas de alfabetização desenvolvidas nas escolas ultrapassem o caráter mecânico, repetitivo e mnemônico que por muito tempo as caracterizou. Se, nos anos 60/70, as pesquisas na área de alfabetização estavam relacionadas aos aspectos perceptuais e motores da aprendizagem, à prontidão e não à escrita enquanto sistema de representação da linguagem, as pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita (FERREIRO, 1990; FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; TEBEROSKY; CARDOSO, 2003), desenvolvidas nos anos 80/90, evidenciam que o processo de

⁷ Atualmente, encontra-se em discussão a utilização dos conceitos alfabetização e letramento. De acordo com Nicolau (2003, p. 228) devemos considerar “[...] a alfabetização um processo de compreensão do sistema de escrita, inserido em outro processo mais amplo que implica a aprendizagem da linguagem escrita e de seus usos possíveis – o letramento”. Soares (2003, p. 14) destaca “[...] a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; [...] e a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o conseqüente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas [...]”. Neste estudo, não pretendemos aprofundar esta discussão, preferindo concordar com Emilia Ferreiro que, recentemente, em entrevista à Revista Nova Escola (ano XVIII, n. 162, maio 2003, p. 30) afirmou não utilizar o termo letramento, considerando que alfabetização inclui a imersão das crianças na cultura escrita. Discussão sobre a noção de letramento pode ser encontrada no artigo Letramento e Polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização, de Cecília M. A. Goulart, publicado na Revista Brasileira de Educação (Editora Autores Associados, n. 18, set/out/nov/dez 2001, p. 5-21).

alfabetização nada tem de mecânico, do ponto de vista da criança que aprende, na medida em que a escrita, enquanto objeto social, é interpretada por ela desde muito cedo, antes de seu processo de escolarização, nos diversos contextos em que vive e nas diversas relações que estabelece. Sugerem que, em uma sociedade letrada, as crianças constroem conhecimentos sobre a escrita desde muito cedo, a partir de suas observações e reflexões sobre os acontecimentos. Em busca de uma lógica que explique o que não compreendem quando ainda não se alfabetizaram, as crianças elaboram hipóteses sobre o funcionamento da escrita (WEISZ, 2002). Dessa forma, as primeiras experiências da criança com a linguagem escrita acontecem antes mesmo de sua entrada na escola, devendo ser resgatadas e consideradas no processo de alfabetização escolar.

Ferreiro (1990) enfatiza o fato de que estamos tão acostumados a considerar a aprendizagem da leitura e da escrita como um processo de aprendizagem escolar que temos dificuldade em reconhecer que o desenvolvimento da leitura e da escrita começa muito antes da escolarização. “O domínio da linguagem surge do seu uso em múltiplas circunstâncias, nas quais as crianças podem perceber a função social que ela exerce e assim desenvolver diferentes capacidades” (BRASIL, 1997b). Hipóteses e conhecimentos construídos pelos alunos ao vivenciar situações diversas que envolvem o uso social da escrita e da leitura devem servir de base para que o professor crie condições para que cada criança avance no seu processo de aprendizagem do sistema de escrita, colocando em jogo tudo o que sabe para resolver situações dilemáticas e construindo novas idéias. “Através dessas situações-problema o professor pode observar todo o processo de aprendizagem no seu desenvolvimento e cooperar com ele” (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 98). Pesquisas apontam que a criança recebe informações diversas sobre as funções, os usos, as convenções, a estrutura e o significado da escrita e da linguagem escrita ao interagir com adultos e com material escrito. Ao mesmo tempo, elabora e reelabora conhecimentos sobre os princípios organizativos, as formas de representação, os procedimentos e os conceitos lingüísticos e metalingüísticos implícitos na escrita e na linguagem escrita (TEBEROSKY; COLOMER, 2003). Esse aspecto do processo de aprendizagem das crianças precisa ser considerado nas práticas atuais de alfabetização. A criança não pode ser vista como uma tábua rasa onde se inscrevem letras e palavras, mas como alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para se apropriar dele (FERREIRO, 1990). O professor precisa fazer o esforço de enxergar o processo de aprendizagem da lecto-escrita a partir da

perspectiva daquele que aprende, buscando sempre interpretar as sutilezas das produções escritas das crianças.

Partindo dessas considerações sobre o ensino da leitura e da escrita, encontramos, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997b), referências para a atuação do professor no processo de alfabetização das crianças: o professor deverá planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno; além de ser aquele que ensina os conteúdos, é alguém que pode ensinar o valor que a língua tem, demonstrando o valor que tem para si; deverá colocar-se na situação de principal parceiro, agrupar seus alunos de forma a favorecer a circulação de informações entre eles, procurar garantir que a heterogeneidade do grupo seja um instrumento a serviço da troca, da colaboração e, conseqüentemente, da própria aprendizagem, sobretudo em classes numerosas nas quais não é possível atender a todos os alunos da mesma forma e ao mesmo tempo; deverá investigar quais são as idéias que seus alunos possuem sobre a língua para poder organizar o trabalho pedagógico levando-as em consideração. Identificar o conhecimento que existe por trás das hipóteses dos alunos e organizar boas situações de aprendizagem, além de criar contextos adequados para que as crianças se deparem com os limites de suas teorias explicativas, modificando-as, são aspectos apontados por Weisz (2002), ao tratar do papel do professor no processo de aprendizagem dos alunos. Segundo a pesquisadora,

Boas situações de aprendizagem costumam ser aquelas em que: os alunos precisam pôr em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo que se quer ensinar; os alunos têm problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõem produzir; a organização da tarefa pelo professor garante a máxima circulação de informação possível; o conteúdo trabalhado mantém suas características de objeto sociocultural real, sem se transformar em objeto escolar vazio de significado social. É certo que nem sempre é possível organizar as atividades escolares considerando simultaneamente esses quatro pressupostos pedagógicos. Isso é algo que depende muito do tipo de conteúdo a ser trabalhado e dos objetivos didáticos que orientam a atividade proposta. Mas os princípios apontam uma direção, e é esta direção que convém não perder de vista. (WEISZ, 2000, p. 66)

Para conseguir criar boas situações de aprendizagem da leitura e da escrita é fundamental que o professor se relacione, ele mesmo, com a linguagem, de modo adequado. Kramer (2000) menciona um fato, de acordo com ela, comum nas escolas de Formação de Professores: futuros professores expostos a exercícios repetidos, tarefas

mecânicas voltadas à gramática, situações onde se ensina a ler ou a escrever mas pouco se escreve e lê, descaso com o significado social e cultural da linguagem. Questiona: “[...] como formar professores em cursos que pretendem ensinar a ensinar a ler e escrever sem leitura e sem escrita?” (KRAMER, 2000, p. 117). Investigação desenvolvida por Rego (1992) com professoras de Educação Infantil mostra que essas profissionais utilizavam a língua, normalmente, de maneira descontextualizada, pouco prazerosa e bastante tarefaira, apresentando dificuldades na interpretação e produção de textos.

Rego (1992) destaca, ainda, o importante papel da experiência que tiveram como alunas, quando aprenderam a ler e a escrever, no desenvolvimento de práticas pouco adequadas de alfabetização. Recorrendo aos resultados de estudo anterior (NONO, 2001) em que as professoras iniciantes que participam de nossa investigação analisaram suas trajetórias de escolarização – vale destacar que naquele período elas cursavam a formação inicial para o magistério – encontramos descrições dos procedimentos utilizados por suas professoras alfabetizadoras para ensiná-las a ler e a escrever. Elas destacam a utilização das cartilhas e das cópias. Aparentemente, suas professoras tinham como pressuposto “[...] a crença na necessidade da ‘maturidade para a lecto-escrita’, que se daria através do treino de aptidões ou habilidades necessárias para aprender a ler e a escrever: orientação espacial, noção de lateralidade, discriminação visual e auditiva, coordenação motora fina, etc.” (REGO, 1992). Não pareciam estabelecer nenhum tipo de vínculo entre a linguagem e sua função social. As funções da escrita pareciam não ser consideradas no processo de ensino. A leitura e a escrita pareciam ser vistas estritamente como uma aprendizagem escolar. ***Como professoras iniciantes, Fabiana, Daniela e Mariana descrevem e analisam o ensino que vivenciaram quando crianças, estabelecendo relações com o ensino que ministram atualmente.*** Destacam a necessidade de que a aprendizagem da língua esteja relacionada com situações cotidianas, fundamentada no processo pessoal de desenvolvimento de cada criança e baseada na proposição de atividades e materiais diversos aos alunos, oportunizando-lhes contato com a escrita e a leitura em seus mais diversos usos e favorecendo a construção de seu próprio conhecimento. Não condenam, mas destacam não utilizar ditados, cópias e cartilhas, como suas professoras de infância. Na fala de professoras entrevistadas por Rego (1992) também aparece a rejeição a esse tipo de atividades e materiais por muito tempo utilizados na alfabetização de crianças. Assim como as professoras desse estudo, as iniciantes também não chegam a elaborar análises relativas aos motivos para não os utilizarem, considerando, inclusive, que “[...] tem algo de

válido, [...] porque muita gente aprendeu assim” (Fabiana). De acordo com Teberosky e Colomer (2003, p. 67):

[...] o tipo de atividade ou de materiais que as escolas oferecem à criança pode estar em plena contradição com suas experiências e hipóteses. Isso pode acontecer, por exemplo, se a escola propõe a cópia como único caminho de acesso à aprendizagem da escrita, o ditado de palavras como maneira de favorecer a análise de letras isoladas ou os exercícios de pré-escrita ou de pré-grafismos. Para as crianças que [...] estão tentando entender como é e para que serve a escrita, a cópia, as letras isoladas e o grafismo desviam-nas de seu caminho evolutivo. [...] Essas crianças não são beneficiadas quando lhes é imposta uma seqüência progressiva de ensino, por exemplo, desde a correspondência letra-som até o texto, já que isso não coincide com a seqüência da aprendizagem.

De qualquer forma, apesar de, em alguns momentos, demonstrarem certa preocupação em respeitar uma seqüência de ensino – como respeitavam suas professoras – na maior parte de seus depoimentos as iniciantes mostram-se preocupadas em organizar situações de ensino da escrita e da leitura diferentes daquelas que vivenciaram na infância. O respeito a uma seqüência de ensino desvinculada das pesquisas atuais a respeito da aquisição da leitura e da escrita transparece, principalmente, no trecho escrito por Mariana em que se refere a uma aprendizagem que se inicia pelo treino de habilidades motoras, caminha para o contato com as letras, em seguida com as sílabas e, finalmente, com as palavras e textos. A segmentação silábica parece ser valorizada por ela para o ensino do sistema alfabético. O que se sabe é que a silabação só tem sentido quando utilizada pela criança, nos seus processos de aprendizagem da leitura e da escrita, para controlar sua escrita, tanto em quantidade como em tipo de letras (FERREIRO, 1990; TEBEROSKY; COLOMER, 2003). A silabação não gera a aprendizagem. É um procedimento utilizado pela criança ao refletir sobre suas hipóteses em determinada etapa de seu processo de apropriação do sistema de escrita, quando presta atenção às propriedades sonoras das palavras. Daniela e Fabiana, em outros trechos de suas análises, também tratam da importância de partir do ensino das letras até alcançar o trabalho com frases e textos, ***revelando certa inconsistência em suas concepções a respeito de como alfabetizar, mas revelando também uma tentativa de superação de modelos tradicionais de alfabetização.***

Existem muitas diferenças na forma como aprendi a ler e escrever e nas que são ensinadas atualmente. Antes o ensino era “imposto”, aprendíamos decorando sílabas, através de cartilhas, as quais até decorávamos as lições. Havia cópias, ditados, chamadas orais, etc. As regras de leitura e escrita eram memorizadas e não compreendidas. Hoje,

há o respeito aos níveis e processos de ensino-aprendizagem. Primeiro trabalha-se a coordenação motora, aprende-se o alfabeto, tudo através do lúdico, sem cobranças. Depois é que aprende-se a ler em partes, silabicamente; para após poder dominar por completo a leitura e escrita. Ensino meus alunos desde o início a lidar com a leitura e a escrita, respeitando o nível de ensino da classe. Desde a mais simples situação cotidiana fornece esse contato para o aluno. (Mariana)

Quando aprendi a ler e a escrever, o método era o de cartilha, como a CAMINHO SUAVE, na qual aprendíamos a juntar letras, formando sílabas e palavras de maneira fragmentada. Não podemos julgar esse método porque muita gente aprendeu assim. Portanto, tem algo de válido. Hoje são apresentados textos, histórias, pequenas frases, palavras significativas que fazem parte da vida da criança e, através deles, as crianças vão identificando letras, reconhecendo sons e, pouco a pouco, vão se familiarizando com o mundo da leitura e escrita. Um outro aliado, são os jogos pedagógicos muito queridos e apreciados pelas crianças. (Fabiana)

Há muitas diferenças. Eu aprendia com cartilha e com caderno de caligrafia para poder fazer letra legível – ondinha vai, ondinha vem para fazer a letra C – e hoje as crianças tem muito mais oportunidade de estar construindo o seu próprio conhecimento. Muitas coisas facilitam, como computador, experiências, vivências, viagens. No meu tempo não existia isso! E é por isso que oportunizo a aprendizagem de meus alunos, deixo eles procurarem respostas, acharem os acertos e erros com muito diálogo e respeito. A escrita e a leitura são trabalhadas de “n” maneiras para que a criança saia da pré-escola e ingresse no ensino fundamental com uma bagagem rica de conhecimentos. (Daniela)

Essas análises em torno dos processos de escolarização que vivenciaram e do ensino que desenvolvem atualmente foram realizadas pelas professoras iniciantes a partir do estudo de dois casos de ensino envolvendo situações de alfabetização. O caso de ensino “Escreva do seu jeito” (ARATANGY, 2002) trata de uma situação escolar vivida por uma professora alfabetizadora que se vê diante de um dilema da profissão: como analisar as intervenções das crianças e, a partir delas, continuar a aula de modo que novos conhecimentos sejam construídos? Muitas questões incomodam a professora. Ao relatar, por escrito, a situação vivida, ela parece tomar consciência de suas dificuldades em lidar com os acontecimentos. Diversas temáticas puderam ser abordadas a partir da análise do caso, dentre elas, quais as atitudes mais adequadas diante da situação, quais conhecimentos são necessários para que a professora resolva seus dilemas, quais conhecimentos as crianças utilizam e precisam aprender para poder ler o nome de livros de literatura, que motivos levam uma professora a não saber o que fazer diante de uma situação escolar. As atitudes da professora do caso mostram conhecimentos que ela parece possuir sobre como

alfabetizar crianças. Analisando dilemas vividos por ela e conhecimentos utilizados, as iniciantes puderam refletir sobre seus próprios dilemas e conhecimentos profissionais.

Os casos de ensino também podem apresentar situações vividas pelas professoras em que, mesmo tendo enfrentado alguns dilemas, elas tenham encontrado soluções para seus problemas. São situações em que, no final, tudo se resolve. Nesses casos, pode-se discutir a forma como os problemas foram solucionados, pensando em outras possibilidades de resolução. O caso “A Gata Borralheira, a Cinderela e o Sapatinho Dourado” (ABREU, 2002) traz uma situação de alfabetização em que a tensão inicial descrita foi aliviada ao final. Nesse caso de ensino, vemos a descrição de uma situação dilemática enfrentada por uma professora ao tentar orientar seus alunos em seus processos de alfabetização. Vemos, mais que isso, a descrição da forma encontrada para resolver o dilema enfrentado: como orientar adequadamente as crianças em fase de alfabetização a escrever espontaneamente para que possa, a partir dessa produção, colocar questões e problematizar para que avancem nas suas idéias sobre a língua escrita? Dilemas como esse são vividos por professoras de uma escola pública da periferia urbana do Nordeste brasileiro (CAMPELO, 2002) que, apesar de procurarem encorajar as crianças a falar, a escrever e a ler como sabem, colocam-se a seguinte questão: “Como alimentar e não inibir a participação da criança, corrigindo seus erros rumo à apropriação dos diversos usos e complexidade da língua padrão?” (CAMPELO, 2002, p. 10). Analisando a narrativa, as professoras iniciantes puderam acessar, examinar, discutir, utilizar, repensar os conhecimentos profissionais explicitados. Puderam, ainda, refletir a respeito das seguintes temáticas: o que sabem seus próprios alunos sobre a leitura e a escrita? O que têm ensinado para seus alunos para que eles avancem em seus processos de alfabetização e de utilização da leitura e da escrita? Como têm ensinado, ou seja, que atividades/situações têm proposto a seus alunos para que eles aprendam a ler e a escrever convencionalmente? De que maneira – e a partir de quais instrumentos – avaliam os conhecimentos de seus alunos em relação à leitura e à escrita? Que conhecimentos um professor precisa ter para ser, como escreve a professora do caso, ‘testemunha e parceira do processo de alfabetização das crianças’? Que diferenças existem na forma como aprenderam a ler e a escrever e nas formas como, hoje, ensinam seus alunos a lidar com a leitura e a escrita? Ao refletir sobre tais temáticas, as iniciantes puderam pensar sobre seus conhecimentos em torno de aspectos referentes aos processos de alfabetização. A experiência vivida pela professora-autora do caso parece ter servido de base para que as iniciantes refletissem sobre aspectos

referentes aos seus próprios processos de aprendizagem profissional. O caso parece possibilitar discussões teóricas e, ao mesmo tempo, reflexões em torno de uma situação escolar específica e contextualizada. Permite reflexões individuais e coletivas.

Dentre os conhecimentos explicitados pelas professoras iniciantes ao analisar os dois casos de ensino envolvendo processos de aprendizagem da leitura e da escrita estão aqueles referentes ao seu *papel como professora alfabetizadora*. Destacam a importância de “[...] poder colaborar nesse processo de alfabetização” (Daniela), “[...] observando a participação, progresso, dificuldades; através de atividades, roda de conversa, brincadeiras e sondagem” (Mariana). Cabe ao professor, de acordo com as iniciantes, ouvir com atenção as hipóteses das crianças e realizar intervenções, colocando-as em conflito e em dúvida. Daniela afirma que as dúvidas “[...] são ótimas parceiras da aprendizagem”. *As professoras identificam e descrevem conhecimentos que seus alunos em processo de alfabetização possuem*, destacando, por exemplo, que “[...] já sabem escrever o nome e identificar o nome de alguns colegas; escrevem palavras mais rotineiras como ‘TAREFA’, ‘BILHETE’, ‘ROTINA’, que são escritas com mais frequência; também diferenciam números de letras e sabem que precisam dessas últimas para ler e escrever” (Fabiana); “[...] hoje em dia conseguem escrever recorrendo as letras do alfabeto que já ‘dominam’, reconhecendo-as [...] possuem uma ótima sensibilização quanto a escrita, prestam atenção e depois recontam o que foi lido [...] lêem sílaba por sílaba, totalizando a palavra [...] têm consciência de quando está totalmente correto” (Mariana). Identificar os conhecimentos sobre a língua e a linguagem que os alunos efetivamente já construíram é essencial para que as professoras possam intervir nos processos de alfabetização das crianças, propondo a elas novas atividades de ensino que exijam a mobilização do que já sabem e que possibilitem o empreendimento de esforços para aprender o que ainda não sabem.

Ao focalizarmos *as formas como as iniciantes se referem e se utilizam dos conhecimentos prévios das crianças relativos ao sistema de escrita*, verificamos que Fabiana e Mariana expressam sua crença de que a aprendizagem da leitura e da escrita da maioria de seus alunos tenha ocorrido estritamente no ambiente escolar, sendo que apenas alguns deles, segundo elas, sofreram interferências do ambiente familiar. Apenas Daniela destaca a importância dos conhecimentos sobre a escrita construídos pelos alunos antes da escolarização, no contato com outros adultos e com material impresso frequente nos ambientes urbanos. Um dos conhecimentos que a criança já possui ao entrar na escola, segundo ela, diz respeito às funções sociais da escrita. Ao destacar esses conhecimentos

quando analisa os processos de aprendizagem de seus alunos, Daniela, ao mesmo tempo, demonstra valorizar as concepções que as crianças construíram fora do ambiente escolar e explicita sua *compreensão da escrita* como mais que um produto escolar.

O aluno chega à escola com muitos conhecimentos sobre a escrita por conviver em uma sociedade letrada. Esse conhecimento não foi construído espontaneamente. Desde pequena a criança convive com os adultos e, através dessa interação, a criança vai compreendendo o mundo em que vive e do qual a escrita faz parte. Desde o começo do ano meus alunos (tanto os de Educação Infantil quanto os de Reforço) já tinham uma noção sobre a escrita: sabiam para que servia, mas precisavam compreender melhor o seu funcionamento. Tinham alguma noção das letras, comparavam as letras dos nomes ou até mesmo com os logotipos como, por exemplo, o M de McDonald's. Com o passar do tempo eles foram – e ainda estão – construindo esse conhecimento, ampliando, assim, suas hipóteses de escrita e leitura. Hoje tenho crianças no nível alfabético nas duas classes, que já escrevem frases e formam pequenos textos. (Daniela)

Ao se referir às crianças como estando no nível alfabético⁸, Daniela está procurando se fundamentar nas etapas do processo de aquisição da leitura e da escrita descritas por Ferreiro (1990). Não só Daniela, mas também Mariana e Fabiana se referem constantemente aos *níveis de aprendizagem e de escrita das crianças*, destacando a necessidade de que a professora consiga identificá-los e considerá-los em seu ensino. Ao analisar uma das situações de ensino propostas, Daniela escreve que “[...] deu pra perceber que, diante da dificuldade encontrada (uns não se contentavam só com as informações da capa, outros já conheciam as letras e arriscavam palpites, outros já tentavam uma leitura silábica, reconhecendo algumas letras) as crianças estão em diferentes níveis: uns pré-silábicos analisando somente imagens, outros silábicos e outros até mesmo silábicos alfabéticos”. Fabiana destaca que “[...] no início desse trabalho [com alfabetização] não

⁸ De acordo com Ferreiro (1990) a escrita infantil, do ponto de vista construtivo, segue uma linha de evolução surpreendentemente regular, na qual podem ser distinguidas diferentes formas de escrita: a *escrita pré-silábica* se caracteriza pela ausência de correspondência entre letras e sons. As crianças, nessa etapa, escrevem uma série de letras e depois lêem-nas sem fazer nenhum tipo de análise; a *escrita silábica* começa quando a criança percebe que as partes do escrito (suas letras) podem ser controladas por meio das sílabas da palavra. As letras que utiliza podem não ser pertinentes sob o ponto de vista do valor sonoro; no entanto, sempre há uma correspondência entre quantidade de sílabas e quantidade de letras; a *escrita silábico-alfabética* se caracteriza pela mistura de princípios silábicos e alfabéticos. Acontece quando a criança chega a representar, por escrito, unidades intra-silábicas; marca a transição entre os esquemas prévios em via de serem abandonados e os esquemas futuros em vias de serem construídos; a *escrita alfabética* se caracteriza pela correspondência sistemática e exaustiva entre letras e fonemas, mesmo que, muitas vezes, a ortografia não seja convencional (TEBEROSKY; COLOMER, 2003).

conhecia muito bem os níveis de escrita e, conseqüentemente, não saberia avaliar e trabalhar com as dificuldades das crianças”. Avalia seus alunos de 5-6 anos de idade dizendo que “[...] a maioria está no nível silábico com valor sonoro e alguns em transição para o silábico alfabético (Emília Ferreiro)”. Em algumas análises, transparece um uso inadequado e, por vezes confuso, das descobertas em torno dos níveis de escrita das crianças. Mariana escreve que seus alunos “[...] possuem algumas dificuldades, nem sei se deveria chamar assim; estão em um nível em que escrevem palavras simples, utilizando das sílabas; pois ainda estão na fase em que é difícil utilizar M, N, ão, AM nas terminações de palavras; mas acho normal. [...] eles sabem pouco sobre leitura, mas acredito que estão em nível correto [...]”. Um dos trechos de sua análise demonstra uma tendência a utilizar as pesquisas de Ferreiro (1990) como justificativa para a não-aprendizagem de algumas crianças:

A maior dificuldade é quando o aluno não consegue escrever nada, só faz rabiscos, e você como profissional acha que já fez de tudo o que lhe era possível e mesmo assim, não há o progresso esperado, há apenas melhora. Hoje vejo o fato normalmente, cada um tem seu tempo certo, um nível de aprendizagem; e eu como profissional, tenho que continuar auxiliando no processo, da maneira que puder, buscando auxílio de diversos outros recursos e até profissionais. (Mariana)

As análises realizadas pelas iniciantes sugerem a necessidade de que os níveis de aquisição da escrita sejam estudados e discutidos em programas de formação continuada de professoras alfabetizadoras para evitar sua utilização equivocada. As professoras consideram como um saber essencial para alfabetizar crianças o conhecimento “[...] dos níveis que a criança passa, quais atividades podem ser desenvolvidas para superar cada nível [...]” (Daniela). Fabiana escreve que “Primeiramente, a professora precisa conhecer como se dá o desenvolvimento da escrita nas crianças para respeitar suas dificuldades. Depois, precisa conhecer os níveis de escrita para ir registrando os avanços e é claro que necessita saber atividades, técnicas, métodos, jogos eficientes que contribuam para a aprendizagem da criança”. Para Mariana, “Uma professora [...] precisa saber, conhecer e interpretar os níveis de ensino de seus alunos, os processos que levam ao avanço e regresso; tendo esse tipo de conhecimento e estar sempre renovando, estudando, essa profissional deverá saber intervir e orientar na hora certa”. Resultados de pesquisa realizada por Campelo (2002) com professoras alfabetizadoras apontam que, também para essas professoras, o conhecimento das investigações realizadas por Ferreiro (1990) sobre a

psicogênese da língua escrita é considerado essencial para quem alfabetiza. Uma das professoras participantes dessa pesquisa ressalta que “O professor alfabetizador precisa compreender o processo pelo qual a criança passa até chegar a se alfabetizar. Para ele se fundamentar nisto, só estudando muito a ‘psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro’” (CAMPELO, 2002, p. 11). Entretanto, é preciso considerar que, conforme discute Ferreiro (1995):

Conhecer a evolução psicológica do sistema de escrita não resolve nenhum dos problemas vividos pelos professores na organização das atividades de sala de aula. Muitas práticas ficaram ridículas quando vistas por meio do conhecimento da evolução da alfabetização. Ao mesmo tempo, esse conhecimento fornece uma base para rejeitar-se um conjunto inteiro de práticas escolares ligadas a uma tradição comportamental. Mas não basta rejeitar. Os professores precisam saber o que fazer depois. Alguns deles estão tão acostumados a pedir métodos novos, materiais novos, testes novos, e assim por diante, que não raramente passam a pedir a pesquisadores, como eu, que façam o trabalho deles. De todo modo, nego-me a concluir minha pesquisa com a produção de novos materiais, novos testes de aptidão, ou novos métodos. [...] Levar a sério as conseqüências do desenvolvimento psicogenético significa colocar as crianças, com seus esquemas de assimilação, no centro do processo de aprendizado [...] significa aceitar que todos na sala de aula têm capacidade de ler e escrever – cada um em seu próprio nível, inclusive o professor. Significa, ainda, entender o significado, desde o ponto de vista do desenvolvimento, de respostas ou perguntas estranhas, e agir de acordo com os problemas enfrentados pelas crianças em momentos cruciais de seu desenvolvimento.

Conforme sugere Duran (1994), é preciso esclarecer que a psicogênese da língua escrita não tem o objetivo de apontar metodologias que deveriam ser utilizadas em sala de aula para que as crianças aprendam a ler e a escrever. Tentar realizar uma transferência direta dos estudos de Ferreiro (1990) para as práticas escolares pode resultar no estabelecimento de práticas inconsistentes e, até mesmo, contraditórias. Um equívoco comum entre os professores que tentam ultrapassar o modo tradicional de alfabetização, em nome do construtivismo, é o de utilizar a descrição evolutiva apresentada pela psicogênese da língua escrita como diagnóstico do nível de conhecimento da criança para posterior classificação em classes que, antigamente eram identificadas como fortes, médias ou fracas, e que passam a ser identificadas como pré-silábicas, silábicas e alfabéticas. Em vez de ser utilizada para orientar as intervenções, a identificação do nível de escrita da criança passa a servir para rotulá-las (DURAN, 1994). Rego (1992, p. 3-4) destaca:

[...] a ânsia de muitos educadores em se apropriar dos resultados obtidos nas pesquisas e fazer uma aplicação imediata para a prática pedagógica. [...] é o que vem acontecendo com a utilização das informações sobre os níveis de conceitualização escrita no âmbito educativo. Na maior parte das vezes esta informação vem sendo usada para categorizar as crianças e turmas em níveis de hipóteses, rotulá-las e até mesmo discriminá-las. De modo geral, nos meios educacionais ainda encontramos um discurso vazio e inconsistente revelado na alternância de rótulos que as crianças recebem ao longo de seu processo de aprendizagem. Se antes era chamada de ‘burra’ ou ‘atrasada’ por não aprender, com a linha maturacionista e preparatória passou a ser vista como ‘em fase de prontidão’. Este último conceito foi substituído por ‘carente cultural’ na medida em que a Educação compensatória prometia a resolução de todas as injustiças sociais; atualmente, com a apologia à avaliação cognitiva, passou a ser ‘pré-silábica’ ou ‘silábica’. Temos a impressão de que historicamente existe uma substituição de rótulos sem uma mudança conceitual concomitante. Em vez de se tomarem os estudos das pesquisadoras como instrumento para o entendimento da evolução das produções infantis, para a partir daí poder avançar, muitas vezes eles têm servido apenas como meio de constatarem os níveis das crianças. O mesmo poderíamos dizer em relação à ‘escrita espontânea’ utilizada como indicador para diagnosticar o pensamento infantil. Vemos na prática pedagógica uma certa distorção deste tipo de recurso – o professor se sente muitas vezes temeroso de fazer qualquer tipo de intervenção para ‘não bloquear a escrita espontânea’. Até a noção de ‘erro construtivo’, quando mal-interpretada, acaba servindo para justificar práticas espontaneístas.

Ao analisar, por exemplo, trecho das análises realizadas por Fabiana, notamos que – apesar de destacar a importância de que a professora identifique a fase de escrita da criança para poder atuar –, ao descrever sua atuação, a avaliação do nível da escrita dos alunos aparece ao final de um conjunto de atividades. Focalizando, portanto, *procedimentos metodológicos utilizados pelas iniciantes ao lidar com alfabetização*, vemos que trechos escritos por Mariana sugerem que as atividades de ensino desenvolvidas em classe independem, de certa forma, da consideração do nível de escrita das crianças. Vemos que ela elenca um rol de atividades que são realizadas cotidianamente.

Inicialmente e a partir de escritas na lousa ou cartazes (como a rotina, o calendário, o ajudante) vou ensinando as letras e seus sons. Sempre que vamos fazer a escrita de uma palavra diferente, construímos juntos e vou questionando que letras vamos usar. O jogo da forca, além de ajudar na construção da escrita, é um excelente meio de estímulo a leitura, pois as crianças precisam analisar as letras que vão aparecendo até descobrirem a palavra (faço bastante forca para escolher o ajudante). Constantemente, leio história, músicas, lendas e quando as crianças terminam as atividades, sempre buscam um livro e “lêem”, enquanto os outros finalizam. Na classe, também temos jogos como: JOGO DAS SÍLABAS, BINGO DE LETRAS e PALAVRAS, DO A AO Z que auxiliam esse

trabalho. Além das anotações diárias, faço mensalmente uma sondagem do nível de escrita, individual contendo uma palavra monossílaba, dissílaba, trissílaba e polissílaba. Finalmente a criança produz uma frase. (Fabiana)

Primeiramente é necessário saber quais os conhecimentos gerais dominados pela classe. Depois disso, feita a sondagem, inicio as atividades e situações de aprendizagem. Para conhecimento do alfabeto, utilizo músicas, brincadeiras, pedindo uma palavra ou nome com determinada letra inicial, para a discriminação sonora; utilizo também a atividade de ajudante do dia para que conheçam e aprendam o próprio nome e dos demais colegas, envolvendo atividades de descoberta numérica através da letra inicial dos desenhos, nomes de objetos, animais, plantas, pessoas, etc. E as atividades cotidianas: descubra (de diferentes maneiras), legendas, palavras com letras faltosas, texto-dose, texto informativo, pesquisas, escrita e leitura espontânea, individual e coletiva, entre outras. Avalio-os cotidianamente, continuamente; observando a participação, progresso, dificuldades; através de atividades, roda de conversa, brincadeiras e sondagem. [...] Vou descrever o último projeto [desenvolvido em classe de pré-escola]: Portinari 100 anos de arte. O projeto durou aproximadamente um mês e meio. [...] iniciei com um descubra sobre a profissão e o nome do pintor. Sem os conhecer, sabiam o nome e a profissão. Logo em seguida foi a vez do quebra-cabeça sobre o rosto do pintor e baralhinho do nome. Ao familiarizar-se com o pintor, trabalhamos a biografia em forma de texto informativo, discriminando o nome. Logo em seguida fizemos, pesquisas, atividades sobre o material utilizado pelo pintor, de diferentes maneiras (cruzadinhas, letras faltosas, legendas, etc). Enfim, introduzi o livro do projeto. [...]. (Mariana)

O depoimento da professora Daniela, descrito abaixo, sugere uma utilização mais continuada das hipóteses das crianças para sua orientar suas intervenções. Vemos também que, em suas análises em torno de seu ensino, procura, mais que elencar atividades que desenvolve, tratar de suas concepções sobre as funções da escola no ensino da leitura/escrita e sobre como a criança aprende, dos objetivos dos materiais que utiliza na alfabetização, de aspectos que devem ser trabalhados na aquisição da escrita.

Como professora acredito que tenho realizado minha função perante minha classe de alfabetização. Penso que a escola de hoje deve propor atividades que possibilitem o letramento, que vem a ser o processo de conhecimento das diferentes formas de discurso escrito, saber como se estruturam e em quais situações são usadas. Ao meu ver, seria mais uma visão de mundo que a criança precisa adquirir através da escola e que a alfabetização é mais uma das práticas de letramento que ela necessita dominar para ser usuária da escrita. Na Educação Infantil utilizamos o material pedagógico (apostilas) do qual está organizado em Unidades Temáticas (projetos) que desenvolvemos durante o ano. É um material muito rico que deixa-nos bem à vontade para trabalharmos atividades complementares para enriquecer as aulas. Os jogos apresentados no material são desenvolvidos ao longo do ano e podem ser utilizados várias vezes enquanto forem necessários à aprendizagem dos alunos. Eles têm

por objetivo trabalhar os aspectos discursivos relativos ao texto instrucional (regras do jogo) e construção do sistema alfabético. Trabalha também a oralidade, levantamento de hipóteses, resolução de situações-problemas... O material em si é interdisciplinar e as atividades propostas favorecem a construção do conhecimento. Tento realizar o mesmo trabalho com a turminha do Reforço. A proposta é a mesma: a criança constrói seu conhecimento. Depois da primeira sondagem vou buscar materiais para sanar as dificuldades da criança, intensificando mais para algumas crianças. Assim a dinâmica da classe fica bem diferente. Os dias nunca são iguais. Mas além de trabalhar com o material apostilado e com os materiais que construo para a turma de Reforço, também uso muito os jogos matemáticos, os jogos de leitura e escrita (jogos silábicos) e o alfabeto móvel. Creio que os jogos são grandes motivadores da aprendizagem e muitas crianças se revelam no momento dos jogos. Está aí um dos meus instrumentos de avaliação: através dos jogos posso ver em que ritmo (nível) está a criança além de ajuda-los em outros aspectos como já citei: oralidade, raciocínio-lógico... Além dos jogos, faço uma sondagem mensalmente para acompanhar a evolução das hipóteses das crianças. Se vejo que uma criança está acomodada/empacada, partimos para outros jogos para estimula-la em outro sentido. Também utilizo a escrita espontânea. É o “escreva do seu jeito” que a professora Cláudia nos conta em seu caso de ensino. Realmente na pré-escola as crianças já ficam preocupadas em saber escrever certo porque a escrita convencional já foi apresentada a eles. E também é verdade que há crianças que se recusam a escrever dizendo que não sabem. Nesse caso é bom conversar com ela, explicando que sua escrita é válida e que logo estará escrevendo como nós adultos. É muito importante que a criança seja estimulada a arriscar-se em atos de escrita, expressando suas hipóteses. A criança que sente suas tentativas de escrita aceitas, valorizadas pelo adulto, se sentirá mais confiante e evitará o surgimento de bloqueios. (Daniela)

De qualquer forma, ao analisar trechos escritos pelas professoras iniciantes, constatamos certa *disposição para desenvolver práticas escolares pautadas na construção do conhecimento pela criança e na valorização de suas hipóteses sobre a escrita e a leitura*. As professoras parecem ter conhecimento da importância de sua intervenção para que as crianças sigam aprendendo. Fabiana, analisando o caso de ensino e a atuação da professora-personagem, afirma que:

[...] diante dessa situação, ouviria com atenção as hipóteses das crianças e faria constantemente intervenções para colocá-las ainda mais em conflito, levando-as a pensarem, tirarem conclusões até chegarmos juntos a um consenso. Eu não daria a resposta antes de tudo isso, pois só poderia bruscamente os pensamentos deixando as crianças com dúvidas sem sentido. Ao meu ver, a criança aprende no conflito e com dúvidas significativas [...]. É claro que as crianças não aprendem em uma aula somente, pois elas vão construindo suas aprendizagens. [...] elas vão evoluindo a medida que se confundem, que criam hipóteses, que entram em conflitos e se sentem estimuladas em buscar respostas. (Fabiana)

Equívocos apresentados, contudo, sugerem a necessidade de que as pesquisas que as professoras parecem valorizar sejam por elas melhor estudadas e compreendidas. Conforme afirma Ferreiro (1990, p. 102), “[...] é necessário imaginação pedagógica para dar às crianças oportunidades ricas e variadas de interagir com a linguagem escrita. É necessário formação psicológica para compreender as respostas e as perguntas das crianças”. Há uma série de regularidades⁹ nos processos de construção do conhecimento da leitura e da escrita vividos pelas crianças que precisam ser conhecidas pelas professoras para que possam analisar, refletir e intervir nas aprendizagens e produções de seus alunos. Há um conjunto de hipóteses infantis a respeito da língua escrita e da escrita da língua que precisa ser conhecido. Nesse momento de transição entre a adoção de práticas que parecem valorizar e de práticas semelhantes àquelas a que foram expostas durante seu processo de escolarização, as iniciantes precisam de oportunidades para discutir e analisar situações de ensino envolvendo processos de alfabetização pautados na valorização e na exata compreensão das produções escritas das crianças. Estudo desenvolvido por Weisz (2000) apontou a enorme dificuldade que os professores têm de verificar o que os alunos já sabem e o que não sabem e de analisar suas idéias sobre o sistema de escrita, avaliando as possibilidades de intervenção. Transitando entre uma maneira tradicional de ensinar a ler e a escrever e uma perspectiva construtivista de encarar a aprendizagem da leitura e da escrita, as iniciantes precisam ter clareza de como a criança aprende e de quais são suas possibilidades de ensinar. Weisz (2002, p. 58-59) afirma que:

⁹ De acordo com Teberosky e Colomer (2003), o processo de construção do conhecimento da leitura e da escrita apresenta uma série de regularidades entre todas as crianças, que podem ser formuladas nos seguintes itens: a) a criança constrói hipóteses, resolve problemas e elabora conceituações sobre o escrito; b) essas hipóteses se desenvolvem quando a criança interage com o material escrito e com leitores e escritores que dão informação e interpretam esse material escrito; c) as hipóteses que as crianças desenvolvem constituem respostas a verdadeiros problemas conceituais, semelhantes aos que os seres humanos se colocaram ao longo da história da escrita (e não apenas problemas infantis, no sentido de respostas idiossincráticas ou de erros conceituais dignos de serem corrigidos para dar lugar à aprendizagem normativa); d) o desenvolvimento de hipóteses ocorre por reconstruções (em outro nível) de conhecimentos anteriores, dando lugar a novas construções (assim acontece, por exemplo, com o conhecimento sobre as palavras, as expressões de linguagem, a forma e o significado do signo). Conforme afirma Ferreiro (1990, p. 44), “[...] através dos dados colhidos com populações infantis de diferentes meios sociais, pode-se estabelecer uma progressão regular nos problemas que elas enfrentam e nas soluções que as crianças ensaiam para descobrir a natureza da escrita. A ordem de progressão de condutas não impõe efetivamente um ritmo determinado na evolução. Aqui, como em outros campos do desenvolvimento cognitivo, encontramos grandes diferenças individuais: algumas crianças chegam a descobrir os princípios fundamentais do sistema antes de iniciarem a escola, ao passo que outras, estão longe de conseguir fazê-lo”.

Quando se tenta sair de um modelo de aprendizagem empirista para um modelo construtivista, as dificuldades de entendimento às vezes são graves. [...] Se o professor procura inovar sua prática, adotando um modelo de ensino que pressupõe a construção de conhecimento sem compreender suficientemente as questões que lhe dão sustentação, corre o risco, grave no meu modo de ver, de ficar se deslocando de um modelo que lhe é familiar para o outro, meio desconhecido, sem muito domínio de sua própria prática – ‘mesclando’, como se costuma dizer. [...] É fácil nos perdermos em nossa prática educativa quando não nos damos conta do que orienta de fato nossas ações.

Também é essencial que as professoras concebam a escrita como um sistema de representação da língua que, como tal, cumpre diversas funções sociais e tem meios concretos de existência. A linguagem está além de ser apenas um código de transcrição gráfica das unidades sonoras. Nesse sentido, a alfabetização não pode ser um processo baseado em perceber e memorizar, e, para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também, de que forma ela representa graficamente a linguagem. Conforme afirma Ferreiro (1985, p. 9), “[...] se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica; se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual”. Escrever não é transformar o que se ouve em formas gráficas. As professoras precisam ter clareza a respeito do significado de estar alfabetizado na sociedade em que vivem e em que ensinam. Ler não é reproduzir com a boca o que o olho reconhece visualmente. A aquisição da leitura e da escrita envolve compreensão das regras do sistema alfabético; aprendizagem das convenções sobre o uso do sistema (separação de palavras, ortografia, pontuação, etc.); capacidade de interpretar e se apropriar da variedade de usos da linguagem¹⁰. Envolve, portanto, conhecimentos lingüísticos diversos. As professoras precisam garantir que as crianças tenham oportunidade de escrever espontaneamente, sempre interagindo com formas estáveis e convencionais da escrita que, necessariamente, precisam ser conhecidas e compreendidas por elas próprias. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997b) há um destaque para o papel do professor como modelo para os alunos. Além de ser aquele que ensina os conteúdos, é alguém que pode ensinar o valor que a língua tem, demonstrando o valor que tem para si. Se é um usuário da escrita de fato, se tem boa e prazerosa relação com a leitura, se gosta verdadeiramente de escrever,

¹⁰ A respeito das diversas funções da linguagem ver Cagliari (1992).

funcionará como um excelente modelo para seus alunos; especialmente para aqueles provenientes de comunidades pouco letradas, onde não participam de atos de leitura e escrita junto com adultos experientes.

Ao focalizar *possíveis relações entre as práticas de ensino das iniciantes explicitadas nas análises dos casos e conhecimentos relativos ao sistema de escrita*, verificamos que não são explicitadas por elas preocupações em articular as atividades de ensino comumente propostas às crianças com conhecimentos relativos à Fonética, Fonologia, Morfologia e Sintaxe¹¹. Fabiana, em determinado trecho, chega a escrever que “Léo [aluno do caso de ensino] se baseou no conhecimento que tinha sobre a ‘morfologia’ das palavras e percebeu que não poderia estar escrito CINDERELA daquele tamanho”. Entretanto, não fica claro nesse trecho seu entendimento de Morfologia, termo citado entre aspas pela professora. Nas descrições de atividades, aparentemente, o que orienta sua seleção parece ser o desejo de proporcionar atividades diversificadas, prazerosas e que estimulem os conflitos cognitivos entre os alunos. As professoras não parecem se orientar por conhecimentos fonológicos, morfológicos e sintáticos da Língua Portuguesa. Tais conhecimentos não aparecem como justificativas para a proposição do ensino da linguagem através de músicas, brincadeiras, parlendas, palavras com letras faltosas, jogos silábicos e alfabeto móvel – atividades essas comumente citadas pelas iniciantes. Concordamos com Cagliari (1992) quando aponta a necessidade de que as alfabetizadoras tenham conhecimentos de Fonologia, Fonética, Morfologia e Sintaxe para orientarem adequadamente os processos de alfabetização das crianças. Segundo o autor,

Uma professora de alfabetização de posse de conhecimentos fonológicos pode planejar atividades interessantíssimas para seus alunos, mostrando como de fato funcionam a fala e a escrita. A técnica descritiva da Fonologia pode ser usada também para mostrar como funciona o sistema de escrita do português e sua relação com a ortografia. [...] As técnicas de análise fonológica, aliadas a uma boa descrição fonética, permitem não só às professoras entenderem de fato o que acontece com os problemas de fala e escrita, como permitem ainda a elaboração de atividades que

¹¹ Cagliari (1992) afirma que a Fonética, em linhas gerais, preocupa-se com a descrição dos sons da fala e a Fonologia com o valor funcional que os sons têm na língua, ou seja, em interpretar o valor lingüístico que esses sons têm no sistema de uma língua. De acordo com a Grande Enciclopédia Larousse Cultural (Nova Cultural Ltda, 1998), a Sintaxe é a parte da gramática que descreve as regras pelas quais as unidades lingüísticas se combinam em frases e a Morfologia é a parte da gramática que estuda os problemas relativos à formação das palavras, bem como as variações de suas desinências, compreendendo o conjunto de fenômenos de flexão (variações de desinência das diversas categorias gramaticais em função do gênero, número, caso), os fenômenos de derivação por afixação (prefixação ou sufixação), bem como os fenômenos de composição.

facilitem o processo de aprendizagem por parte dos alunos, que passarão a receber uma explicação melhor de como a fala, a escrita, a leitura e a língua portuguesa funcionam. [...] Há técnicas fonológicas que com certeza são de grande interesse para a professora de alfabetização, que, empregando-as, poderá realizar atividades que motivem o aluno, além de ensinar como certos fatos da língua funcionam. (CAGLIARI, 1992, p. 93)

As análises realizadas pelas professoras iniciantes a partir dos casos de ensino envolvendo situações de aquisição da leitura e da escrita sugerem que estão bastante satisfeitas com o trabalho que vêm realizando para alfabetizar seus alunos, ***analisando positivamente sua atuação como professora alfabetizadora***. Fabiana escreve que “Tem sido maravilhoso trabalhar com o início da alfabetização das crianças” e Daniela afirma que “Com a pouca experiência que tenho entre ensino fundamental e educação infantil, hoje posso dizer que prefiro educação infantil, mais precisamente o pré que é onde se enfatiza a alfabetização. Me apaixonei por esse processo que se dá a alfabetização [...]”. Aparentemente, as professoras não percebem contradições que marcam seus relatos. Também não conseguem refletir a respeito da influência de sua própria trajetória de escolarização nas práticas atuais que desenvolvem, embora estabeleçam relações entre o ensino que vivenciaram na infância e o ensino que ministram nos dias de hoje, conforme discutido anteriormente. As análises que realizam de sua atuação são bastante positivas. ***Destacam que dificuldades iniciais enfrentadas para alfabetizar foram superadas*** com auxílio de “companheiras mais experientes” (Fabiana), com a busca em livros, com “paciência, dedicação, perseverança, [...] um jogo de cintura muito grande” (Daniela). Mariana destaca a importância de continuar sempre “[...] buscando auxílio de diversos outros recursos e até profissionais”. Daniela confessa que “[...] lidar com isso [alfabetização] não é nada fácil. [...] já vivenciei várias situações pela qual eu não sabia o que fazer, como proceder e que pedia orientações para colegas e para a coordenadora”. Consideramos fundamental que se estabeleçam nas escolas espaços para que as professoras possam refletir sobre suas práticas de alfabetização e identificar nelas influências de sua trajetória como alunas e professoras, influências teóricas, influências dos próprios alunos. As constatações de que as professoras tendem a enxergar a criança como alguém que pensa e possui conhecimentos e tendem a encarar seu papel como de alguém que deve proporcionar situações para que aprendizagens ocorram mostram que, a partir daí, é necessário, e possível, o estabelecimento de situações que permitam às professoras analisar suas práticas. Há, aparentemente, forte disposição das iniciantes para discutir sua atuação.

Constatamos que as iniciantes procuram analisar os processos de alfabetização destacando conhecimentos que as crianças possuem e maneiras como os constroem ou adquirem. Suas afirmações permitem identificar que elementos teóricos são utilizados, em alguns momentos, de modo equivocado, devendo ser mais discutidos com as professoras, dispostas a relacioná-los com suas práticas. Parece necessário que seja feita uma ponte entre os conhecimentos oferecidos pelos pesquisadores – a respeito dos processos de alfabetização – e os problemas/dilemas práticos com os quais as professoras se deparam, de modo a se evitar que estudos teóricos sejam utilizados de forma inconsistente. Nesse sentido, destacamos como uma das possibilidades formativas desses casos de ensino servir de fundamento para que discussões teóricas sejam realizadas de modo contextualizado, estabelecendo-se relações entre pesquisas e situações escolares. Soares (2001) discute a necessária influência das pesquisas nas áreas específicas do conhecimento nos cursos de formação de professores, apontando, a título de exemplo, diversas pesquisas que permitiriam a uma professora alfabetizadora analisar e interpretar o texto de uma criança em processo de aprendizagem da leitura e da escrita, podendo intervir nesse processo de modo adequado. Afirma (SOARES, 2001, p. 100):

Que conclusão se pode tirar do exemplo? Sem dúvida a de que só estará habilitado para uma ação pedagógica pertinente e competente, na área de aquisição da escrita, um professor cuja formação tenha sido influenciada (ou, mais que isso, tenha sido marcada, determinada) pelas pesquisas nessa área específica. É claro que essa afirmação traz implícito o pressuposto de que uma ‘ação pedagógica pertinente e competente’ é aquela que se define não *a priori*, mas no próprio processo de ensino, enquanto este ocorre, sempre a partir e em função da identificação e compreensão dos processos de aprendizagem de um determinado objeto de conhecimento, identificação e compreensão que só podem resultar do convívio e da familiaridade com as pesquisas sobre esse objeto e sobre o processo de sua aprendizagem.

Ao analisar a atuação das professoras protagonistas dos casos de ensino, as iniciantes focalizam ***possíveis influências do ensino das professoras sobre os processos de aprendizagem das crianças***, destacando aspectos que precisam ser revistos pelas docentes. Ao analisar sua própria atuação, procuram destacar práticas desenvolvidas e aprendizagens delas decorrentes. Parecem valorizar o desenvolvimento de práticas diversificadas. Conforme escreve Daniela, “[...] a escrita e a leitura são trabalhadas de ‘n’ maneiras para que a criança saia da pré-escola e ingresse no ensino fundamental com uma bagagem rica de conhecimentos”. Esse depoimento também ilustra o fato de que as discussões das

professoras a respeito de sua função como alfabetizadora não chegam a ultrapassar as dimensões da sala de aula. Em seus registros, transparecem poucos elementos que demonstram uma discussão mais aprofundada a respeito de sua função e a respeito da alfabetização como instrumento de exercício da cidadania. Esse é mais um aspecto que poderia ser discutido com as iniciantes a partir das análises dos casos de ensino ‘Escreva do seu jeito’ e ‘A Gata Borracheira, a Cinderela e o Sapatinho Dourado’, afinal, conforme discutem Schmidt, Marques e Costa (2003, p. 212),

O professor é um profissional que atua em uma instituição que tem objetivos e metas (implícitos ou explícitos), mas o alcance de sua atuação não pode abranger somente as dimensões da sala de aula e as da própria escola. É fundamental que o professor veja com clareza a função formadora que exerce em relação aos seus alunos tanto do ponto de vista individual quanto social, bem como o alcance de seu trabalho nas famílias e na comunidade mediante um diálogo constante. Sua atuação jamais será neutra e requer uma constante avaliação, parcerias e um engajamento político.

5.4 PRODUZINDO TEXTOS (ABREU, 2002a): explicitação, construção e análise de conhecimentos profissionais envolvidos no ensino da produção de textos para crianças nos primeiros anos de escolarização

Por muito tempo, o modelo preferido dos métodos de ensino para aquisição da leitura e da escrita pautava-se no princípio da ‘aprendizagem aditiva’, ou seja, a criança começa aprendendo as letras do alfabeto, depois escreve palavras soltas, depois constrói frases que são cada vez mais complexas, e, finalmente, compõe textos (PASQUIER; DOLZ, 1996). Entretanto, hoje sabemos que, se o objetivo é que o aluno aprenda os usos da linguagem escrita, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a utilização que se faz da escrita na sociedade. A aprendizagem da linguagem escrita parte da diversidade de textos reais que circulam socialmente, em diferentes contextos culturais e sociais. Embora não sejam dirigidos às crianças, escritos domésticos (listas de supermercado, receitas culinárias, bilhetes, endereços, etc.), logotipos, rótulos, placas de sinalização, etiquetas, frases em camisetas, além de revistas, jornais, propagandas de televisão, etc. representam oportunidades para aprendizagem da leitura e da escrita que são

comumente aproveitadas por elas antes mesmo de chegarem à escola. Estabelecer uma seqüência progressiva de ensino que parta da letra até chegar ao texto significa ir de encontro aos processos de aprendizagem vividos pelas crianças fora do ambiente escolar e antes de sua entrada nele.

Quando inicia sua escolarização, a criança traz consigo hipóteses sobre como é e para que serve a escrita. A professora alfabetizadora precisa considerar tais hipóteses e oferecer aos alunos oportunidades para aprenderem a leitura e a escrita em condições semelhantes às que caracterizam a escrita fora da escola. Cabe a ela aproximar as práticas escolares das práticas sociais de uso da linguagem escrita. Dessa forma, se fora da escola a criança tem contato com textos, tão logo chegue à escola deve ser solicitada a produzir seus próprios textos, mesmo que não saiba grafá-los convencionalmente. A produção de textos não precisa do conhecimento sobre o código alfabético para acontecer. A partir de suas próprias formulações sobre a escrita, a criança pode registrar seus textos, mesmo distantes da escrita formal, assim como o professor pode atuar como escriba dos textos elaborados oralmente por ela. Entre a condição de destinatário de textos escritos e a falta de habilidade temporária para ler autonomamente é que reside a possibilidade de, com a intervenção da professora, aprender a ler pela prática da leitura.

No caso de ensino “Produzindo textos” (ABREU, 2002a), a professora-personagem Ana Rosa enfrenta uma série de dilemas na tentativa de intervir nas produções de textos de seus alunos e de orientá-los nos seus processos de aprendizagem da leitura e da escrita. Na verdade, ela parece não ter clareza de suas possibilidades de intervenção, percebendo que, em alguns casos, chega a atrapalhar as crianças na escrita de seus textos, inibindo-as e incentivando-as a escrever pouco e com frases simples. Nas análises realizadas em torno da situação descrita, as professoras iniciantes explicitaram conhecimentos em que se fundamentam ao lidar com conteúdos relativos à produção de textos nos anos iniciais de escolarização.

Ao focalizar *conceitos e idéias relativos ao ensino da leitura e da escrita que parecem fazer parte do conjunto de conhecimentos profissionais das professoras iniciantes*, notamos que transparecem nos trechos escritos por elas, ao analisar a situação de ensino em questão, *algumas incertezas em relação aos possíveis vínculos que podem ser estabelecidos entre alfabetização e produção de texto*. Por um lado, destacam que “Para escrevermos um bom texto, precisamos entender o básico da escrita, desenvolvendo parte por parte, desde a formação da frase até a construção de um texto simples [...] o

caminho é longo, começa-se do nada: palavras, frases, parágrafos, texto” (Mariana) e que “[...] não trabalho com produção de texto, pois meus alunos estão em processo de construção de escrita [...]” (Fabiana). Por outro, afirmam que “[...] mas estímulo esse trabalho [produção de texto], lendo histórias, algum texto mais simples e interessante do jornal, produzindo textos coletivos e analisando-os e deixando as crianças manusearem textos, principalmente livros de história” (Fabiana).

Ao mesmo tempo em que apontam a necessidade de uma seqüência progressiva no ensino da leitura e da escrita em que a produção de texto ocupa lugar no final do processo – ou seja, aprende-se a produzir textos depois de aprender a ler e a escrever –, destacam a importância de que desde a Educação Infantil as crianças produzam textos, conforme se observa no relato de Mariana: “[...] com o pré, a produção de texto ocorre oralmente e a professora junto aos alunos escreve as palavras lentamente com a ajuda deles, ou seja, sou o intermédio entre o texto e as crianças”. Ao descrever suas práticas de ensino, demonstram que lidam efetivamente com a produção de textos mesmo com as crianças pequenas, embora acreditem estar apenas estimulando tal produção e oferecendo noções básicas que serão ampliadas no Ensino Fundamental. Daniela escreve que lida com alguns conhecimentos relativos a textos, pois “[...] assim, as crianças da Educação Infantil terão alguma noção de produção de texto quando chegarem ao fundamental”. Aparentemente, as professoras não têm clareza da importância do trabalho que realizam para a aprendizagem da linguagem escrita das crianças, chegando até mesmo a subestimar seu ensino. Hoje sabemos que, desde muito cedo, graças ao desenho, ao contato freqüente com diversos tipos de livros disponíveis, à utilização de imagens e, sobretudo, à prática do professor como escriba, crianças pequenas podem produzir textos orais e escritos, descrevendo lugares conhecidos/visitados, explicando acontecimentos vividos em situações cotidianas, dando instruções para fabricação de brinquedos, etc. Conforme destacam Pasquier e Dolz (1996, p. 33),

Escrevendo esses textos, as crianças pequenas constroem progressivamente a capacidade de se adaptarem às situações de comunicação (para quem estão escrevendo e por quê) e a consciência de que querem ser compreendidas: qual é o seu papel ao escrever, com que finalidade estão escrevendo e o que devem fazer para conseguir seus objetivos. Também buscam e refletem sobre os conteúdos temáticos para desenvolver seus textos. Enfim, descobrem algumas características da textualidade e discutem com seus colegas sobre o interesse de se adotar uma ou outra forma lingüística, antes de ditá-la definitivamente ao adulto. Assim, vemos que, desde a pré-escola, pode haver múltiplas atividades de

contato com diversos tipos de livros e de pequenos textos que constituirão os primeiros passos de uma prática que se fará mais complexa a cada ano. São os primeiros passos fundamentais na aprendizagem da produção escrita. Muitas pesquisas recentes demonstram a importância de uma exposição precoce ao processo da escrita por meio do “professor como escriba”. Esta sensibilização não só é possível desde a pré-escola como também é desejável e geradora de progressos importantes.

Daniela continua:

Eu, por exemplo, sempre fiz como atividade o texto coletivo com meus alunos de alguma vivência, fato ou evento que tenha acontecido, enfatizando sempre à eles as funções da pontuação, a paragrafação e o sentido da história de ter um começo, meio e fim. Trabalhei isso o ano todo e agora eles já sabem me dizer quando deixa espaço para começar um parágrafo (quando é uma idéia nova, frase nova), quando se coloca os pontos e nunca deixamos a história sem terminar. Tudo isso ainda é pouco, mas é muito para quem não sabia nada. [...] Com a sala de Infantil III trabalho muito com textos coletivos, sempre extraindo deles as idéias principais e formulando frases de acordo com o conteúdo estudado (vivência ou fato). Depois de escrito na lousa, escolho uma criança, geralmente é o ajudante do dia, para transcrever para o papel manilha (cartaz) sempre alertando-a a não errar e prestar atenção. Feito isso, todos assinam o cartaz, pois foram eles que elaboraram e deixo exposto na sala ou no pátio. No final do mês sorteio os cartazes para quem quer levar embora para casa.

Ao analisar esse conjunto de *procedimentos de ensino* descritos por Daniela, vemos suas possibilidades de lidar com a alfabetização a partir da produção de textos. Notamos como lida com a escrita em um contexto significativo para as crianças, já que elas utilizam a escrita como forma de registro de algum acontecimento importante que vivenciaram. Em relação a seu *papel como professora*, notamos que assume uma importante postura de mediadora entre as crianças e o texto, resgatando suas vivências e transportando-as para o material escrito, destacando aspectos convencionais que devem ser aprendidos para que o que foi escrito possa ser lido por outros leitores. Garante aprendizagens relativas ao funcionamento do texto escrito e de sua estruturação e às funções, formas e expressões da linguagem escrita. Destaca o caráter comunicativo da escrita e as diferenças entre oralidade e escrita. Ao desempenhar o papel de escriba, Daniela proporciona uma situação em que as crianças aprendem a diferenciar entre dizer e dizer para ser escrito, a controlar a extensão da emissão ditada, a repetir de forma literal, a recuperar a ordem seqüencial da emissão, a diferenciar entre o ‘já escrito’ e o que ‘ainda não está escrito’, a ajustar o oral e o escrito (TEBEROSKY; COLOMER, 2003). Ao

propor que uma criança transcreva o texto produzido na lousa para o papel manilha, proporciona uma situação em que novas aprendizagens das convenções escritas ocorrem. Um aspecto bastante importante da atividade de produção de texto proposta por Daniela diz respeito à incorporação do material elaborado ao ambiente da sala de aula. Ela permite que as crianças continuem interagindo e aprendendo com sua produção escrita e destaca, ainda, a necessidade de substituição constante dos materiais expostos na sala. A autoria das crianças também é enfatizada por Daniela.

Diante da situação descrita pela professora Ana Rosa, as professoras iniciantes destacaram a necessidade de que ela trabalhasse com *produção de textos coletivos* como forma de resolver seus dilemas sobre como orientar as crianças na elaboração de seus escritos. Fabiana diz que “Poderia sugerir que a professora construísse junto com as crianças, cartas por exemplo, e que estas fossem revistas em grupo, analisando tempo verbal, ortografia, pontuação... Esse é um método bastante construtivo ao meu ver”. Acrescenta orientações para que “[...] Ana Rosa produzisse textos coletivos com frequência e os deixasse expostos na classe [...]”. Daniela enfatiza: “Os textos coletivos são ótimas sugestões [...]”. Tratando do trabalho que desenvolve em classe de Reforço, Daniela também enfatiza as possibilidades das produções coletivas na aprendizagem dos alunos. Ao descrever suas atividades nessa classe, demonstra orientar suas intervenções pelos textos produzidos por eles, atendendo, portanto, suas reais necessidades de aprendizagem.

Já no Reforço trabalho diferente porque são crianças maiores e em outra realidade. Costumo leva-los à Biblioteca para escolher um livro para estudá-lo. Sentamos em roda para explorá-lo: capa, título, autor, ilustração e história. Discutimos um pouco a história para eu ter uma noção de quem entendeu, prestou atenção... Em seguida entrego uma folha para cada criança com a comanda da qual eles tem que reescrever a história lida. Levo para casa para analisar. Na aula seguinte escolho um texto de um aluno e passo na lousa sem nenhuma modificação e eles, junto comigo, fazem as devidas correções na lousa mesmo: paragrafação, ortografia, pontuação... Em outra aula entrego os próprios textos com algumas marcações que eles já sabem o que é (são codificações que estipulamos). Eles analisam e fazem as modificações. Em muitos momentos também elaboramos textos coletivos e correções coletivas e individuais. (Daniela)

A adequação da produção coletiva de textos vem sendo destacada em diversos estudos. Nicolau (2003, p. 215) considera que “O trabalho cooperativo na escrita e na documentação de uma experiência auferida é muito mais rico e promissor do que o contexto de aprendizagem em que as crianças se distribuem olhando uns para as nuças dos

outros e com a professora à frente, à mesa”. Reyes (2000), em estudo que teve como foco o processo de aquisição da língua materna por meio da produção de textos, considerando as múltiplas possibilidades de interação em sala de aula, concluiu:

Pela produção coletiva de textos, os alunos puderam questionar as hipóteses que tinham em relação à escrita das palavras, bem como confrontá-las com a linguagem oral. Assim, puderam perceber as arbitrariedades da língua, modificando as relações que estabeleciam com ela anteriormente. Em nosso entender, as interações propiciadas pelo convívio do grupo trouxeram à tona pontos de vista que se diferenciavam de pessoa para pessoa. Isso fez com que os conflitos emergissem e os alunos pudessem estar mais flexíveis em relação ao uso da língua. A exploração da diversidade de opiniões foi que fez com que cada um refletisse, questionasse suas hipóteses, elaborasse novas, modificando suas relações com a linguagem escrita, a fim de construir e transformar o conhecimento individual. A heterogeneidade da turma muito contribuiu para esse processo de reflexão. (p. 135-136)

Além da produção de textos coletivos, outros *procedimentos metodológicos são elencados pelas professoras iniciantes* como importantes para serem desenvolvidos em situações de ensino de produção de texto, dentre os quais, reestruturação, reescrita, manuseio de livros, jornais, revistas, etc., leitura em voz alta de livros infantis, construção de textos a partir de desenhos em seqüência. *As professoras não explicitam, entretanto, possíveis relações entre as atividades de ensino que costumam propor às crianças e os conhecimentos referentes à lecto-escrita que podem ser aprendidos a partir delas.* Sabe-se que a produção de um texto escrito, por exemplo, – seja uma lista de títulos de livros de histórias ou a narrativa de uma excursão realizada com a turma – envolve questões relativas à sua estruturação, coesão, coerência, argumentação, organização de idéias, seleção das palavras e expressões, consideração da função do texto e de seu destinatário, diferenças entre oralidade e escrita, escrita das palavras, etc. Lidar com tais questões exige das professoras da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental um conjunto de conhecimentos lingüísticos relativos aos aspectos fonológicos, ortográficos, morfossintáticos, semânticos, textuais, discursivos e, ainda, relativos aos gêneros textuais que permita que elas orientem adequadamente o entendimento das funções e da estrutura da linguagem escrita. Ao desconhecer relações entre oralidade e escrita, não conseguem compreender com clareza as hipóteses elaboradas pelas crianças para aprender a ler e a escrever e, conseqüentemente, não conseguem intervir adequadamente em seus processos de aprendizagem. Não compreendendo adequadamente idéias e conceitos relativos à escrita, acabam utilizando formas equivocadas para transformar o que sabem em ensino,

nem sempre conseguindo lidar com as formas como as crianças tentam aprender. Avaliar a aprendizagem da leitura e da escrita desconhecendo aspectos que as caracterizam torna-se extremamente difícil. Como observar as formas como as crianças lidam com as regularidades do sistema de escrita se as desconhecemos? Como explorar diferentes gêneros textuais sem conhecer suas características? Como lidar com questões ortográficas e morfossintáticas?

O fato de as professoras iniciantes não mencionarem em suas análises, ou mencionarem de forma superficial, conforme discutiremos mais adiante, conhecimentos lingüísticos fundamentais no ensino da leitura/escrita sugere a existência de lacunas no conhecimento de conteúdos a serem ensinados às crianças em processo de alfabetização.

A interferência do desconhecimento de aspectos do sistema de escrita parece ser decisiva na forma como as professoras tentam ensinar seus alunos. Em programas de formação continuada, casos de ensino poderiam servir de base para que as professoras notassem a importância de um entendimento mais sólido do sistema de escrita para organizar adequadamente suas intervenções, evitando o estabelecimento de práticas, por vezes, contraditórias. A disposição explicitada pelas professoras iniciantes para rever constantemente suas práticas de ensino, construindo e reconstruindo seus conhecimentos profissionais, evidencia a possibilidade/necessidade de que tais programas sejam cada vez mais valorizados nas políticas públicas educacionais.

Ainda no que diz respeito aos ***procedimentos metodológicos adotados pelas iniciantes no ensino da produção de textos***, vemos que atividades envolvendo escritos domésticos – rótulos, logotipos, material publicitário, manuais, bilhetes – e do espaço urbano – pôsteres, cartazes, textos comemorativos, folhetos, faixas, etc. – não foram focalizadas por elas como adequadas para produção de textos, embora tenham sido destacadas como adequadas para a alfabetização. Conforme discutido anteriormente, as professoras apresentam certa tendência em desvincular o conhecimento de textos do conhecimento da escrita, embora, em muitas situações estabeleçam relações entre eles. Aparentemente, escritos contidos em rótulos, cartazes, folhetos, etc. não são considerados por elas, pelo tipo de estrutura que possuem, como verdadeiros textos. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997b) o texto é apresentado como qualquer produto da atividade discursiva oral ou escrita que forme um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão. Para as professoras, entretanto, a palavra texto se relaciona com

“[...] contos de fadas, contos de terror, textos informativos, jornalísticos, técnicos, científicos [...]” (Fabiana) ou histórias com começo, meio e fim, conforme sugere Daniela.

Um conhecimento mais aprofundado dos diversos gêneros existentes dentro dos quais se organizam os textos poderia ampliar sua visão do que seja, de fato, um texto. Os gêneros constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997b), que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. Dentre os gêneros adequados para o trabalho com a linguagem oral, temos, de acordo com tais documentos: contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares; poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas; saudações, instruções, relatos; entrevistas, notícias, anúncios (via rádio e televisão); seminários, palestras. Dentre aqueles adequados para o trabalho com a linguagem escrita, elencamos: receitas, instruções de uso, listas; textos impressos em embalagens, rótulos, calendários; cartas, bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal, etc.), convites, diários (pessoais, da classe, de viagem, etc.); quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis: títulos, slides, notícias, classificados, etc.; anúncios, *slogans*, cartazes, folhetos; parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas; contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas; textos teatrais; relatos históricos, textos de enciclopédia, verbetes de dicionário, textos expositivos de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros de consulta, didáticos, etc.).

A análise deste caso de ensino, a partir do roteiro de questões abertas apresentado, propiciou *discussões das professoras iniciantes em torno das lacunas nos conhecimentos profissionais da professora Ana Rosa e de como superá-las*. Afirmaram que “A professora Ana Rosa não possuía recursos para intervir no texto dos alunos; faltava-lhe conhecimentos para que escolhesse a melhor forma para orientar seus alunos. Orientaria-a a buscar mais, estudar mais junto a um curso específico ou a um professor da área de Português. Dessa forma teria o conhecimento básico e condições para contribuir com o aprendizado” (Mariana). As professoras pareceram sensibilizadas com a situação apresentada no caso, destacando as próprias dificuldades que vivenciaram ao lidar com

produção de texto nos anos iniciais da carreira como forma de solidarizar-se com Ana Rosa e demonstrar sua crença de que dificuldades ao ensinar são naturais em uma profissão caracterizada pela necessidade da formação continuada. Daniela escreve que achou “[...] o caso bem complicado e, infelizmente muitos professores passam pela mesma situação. Eu mesma me senti assim quando peguei pela primeira vez aulas de Reforço e graças às orientações que recebi na escola e os cursos de aperfeiçoamento que realizei, deu pra levar o 1º semestre numa boa, mas com muito ainda para aprender”.

Estabelecendo relações com sua trajetória de escolarização, Daniela afirma que durante toda sua vida escolar teve dificuldades na produção de textos: “As idéias não vinham na minha cabeça e, enquanto eu rascunhava nervosa, via todo mundo terminando e indo mostrar para a professora e ficava mais nervosa ainda. [...] confesso que tenho muita dificuldade em colocar minhas idéias no papel”. Ao analisar o caso de ensino, constata: “Por exemplo, para poder responder a essas questões [referentes ao caso de ensino] posso falar que tinha tudo na ponta da língua, mas demorei para escrevê-las porque ia consertando os erros e concordâncias, mudando de idéia e reescrevendo de novo e assim vai...” (Daniela). Para Fabiana, as dúvidas que a professora teve são “[...] extremamente normais [...] porque eu também não saberia intervir de imediato, pois nunca trabalhei com produção de texto”. Mariana aproveitou para destacar que “O grande problema muitas vezes nem é dela [Ana Rosa] e sim do sistema, uma vez que todos os profissionais de educação deveriam ter formação continuada e anteriormente uma boa formação a respeito desse tipo de conhecimento e na maioria das vezes isso não acontece; e como o salário do professor não é maravilhoso, o professor não tem como custear esse tipo de formação, de conhecimento”. É evidente a preocupação das iniciantes com a necessidade da formação continuada das professoras.

Essa preocupação também se evidencia quando discutem e listam, ainda que de modo superficial, conforme discutido anteriormente, conhecimentos sobre conteúdos relativos à produção de textos necessários para lidar com o ensino da linguagem nas séries iniciais da escolarização. Em seus escritos, destacam *conhecimentos que professoras da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental precisam possuir e de quais maneiras podem construí-los*. Mariana, formada em Letras, destaca a necessidade da incorporação da disciplina Português nos cursos de graduação em Educação.

Na minha opinião, a professora deve conhecer o básico de uma estruturação de texto e deve também começar na Educação Infantil, dando continuidade no Ensino Fundamental. O básico que eu digo é o necessário para produzir um texto simples: pontuação, coesão, coerência, ortografia... Assim, as crianças da Educação Infantil terão alguma noção de produção de texto quando chegarem ao fundamental. [...] Esses conhecimentos eu aprendi quando dei aula na 1ª série. Senti a dificuldade deles e o que tive que fazer para auxiliá-los sem precisar encaminhar para o Reforço. Quando assumi a pré-escola já sabia onde deveria começar e, a partir disso, realizei um bom trabalho para que não sentissem tanta dificuldade nos anos posteriores. Acho que a minha parte eu fiz. Mas para quem nunca deu aula, os cursos de alfabetização e estruturação de textos oferecidos pelas escolas dão um respaldo, mas nada como estar atuando. (Daniela)

Para escrever um bom texto devemos conhecer suas estruturas, escrever palavras corretamente, pontuar corretamente, valorizando e dando sentido ao que está escrito, organizar bem as frases, de forma que fiquem claras, conhecer regras ortográficas, os tempos verbais e como aplicá-los... Esses conhecimentos deveriam ser aprendidos na escola e através de leituras de diferentes textos com qualquer idade. Desde a pré-escola. Uma professora de Educação Infantil e das séries iniciais precisa conhecer tudo o que já citei e ler para eles textos variados: contos de fadas, contos de terror, textos informativos, jornalísticos, técnicos, científicos para perceberem e conhecerem os poucos os diferentes textos. Além de utilizar o que a professora já sabe sobre a produção de textos, terá que se informar melhor em livros pedagógicos, didáticos e outros meios disponíveis que a auxiliem. (Fabiana)

Uma professora de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, precisa de uma formação básica em Língua Portuguesa; ela pode buscar revendo o que lhe foi ensinado durante o percurso de estudos, em um bom livro, gramáticas, professores da área, etc. Adquirindo esse básico, ela terá capacidade de busca para ensinar seguramente, pois não é só produzir, o caminho é longo, começa-se do nada: palavras, frases, parágrafos, texto. Aproveito a questão para formular uma crítica: gostaria que todas as faculdades, pelo menos na área de educação, tivessem a disciplina de Português, pois há muitos profissionais que escrevem muito mal, e estão formando cidadãos conscientes... (Mariana)

Em síntese, do modo como foram analisados pelas professoras, o caso de ensino “Produzindo textos” (ABREU, 2002a) e os casos “Escreva do seu jeito” (ARATANGY, 2002) e “A Gata Borralheira, a Cinderela e o Sapatinho Dourado” (ABREU, 2002) possibilitaram *análises em torno dos conhecimentos que possuem e nos quais se fundamentam para alfabetizar as crianças*. As iniciantes descreveram situações de ensino que vivenciam, buscando justificar suas atitudes, analisando o que poderia ser feito em determinada situação, apontando influências sobre suas práticas. Explicitaram aspectos relativos ao que pensam sobre o ensino da leitura e da escrita na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, sobre o significado da alfabetização, sobre

como identificar e se utilizar das estratégias pessoais elaboradas pelas crianças para compreender e se apropriar do sistema de escrita, sobre as teorias relativas à aquisição da leitura e da escrita, sobre as formas como foram ensinadas a ler e a escrever, sobre as relações entre alfabetização e produção de texto. Aparentemente, esses conhecimentos explicitados parecem provenientes de diversas fontes: da formação escolar anterior, da formação inicial para o magistério, dos cursos de especialização e aperfeiçoamento realizados, das apostilas e livros utilizados no trabalho, de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola (TARDIF, 2002).

5.5 ANÁLISE DE CASOS DE ENSINO E PROCESSOS DE REFLEXÃO DE PROFESSORAS INICIANTES

Considerando evidências apresentadas por diversos estudos a respeito das possibilidades dos casos de ensino como ferramentas capazes de estimular a reflexão pessoal e coletiva entre os professores (MERSETH, 1996), buscamos, nesta investigação, discutir alguns aspectos relativos a tais possibilidades, com o intuito de fornecer pistas para futuros estudos que pretendam focalizá-las. Fica evidente, nos dados obtidos, a contribuição da estratégia de análise de casos de ensino no desenvolvimento das atitudes de mentalidade aberta, entusiasmo e responsabilidade intelectual descritas por Dewey (1979) como necessárias para o estabelecimento de um ensino reflexivo. Ou, ainda, no desenvolvimento da atitude vigilante e indagativa apontada por André (2001) como necessária ao professor reflexivo. É possível constatar, nos registros elaborados pelas iniciantes diante dos casos analisados, forte disposição para constantemente refletir e aprender a partir das reflexões sobre sua própria prática profissional. Tal disposição, entretanto, não é suficiente para que as professoras se envolvam em processos reflexivos em dimensões que garantam seu desenvolvimento profissional. Neste tópico, discutimos possibilidades e limitações da análise de casos de ensino em garantir o acesso a tais dimensões e em estimular o trânsito entre elas.

Constatamos, nos dados obtidos, que as professoras em início de carreira são capazes de descrever/explicitar suas próprias formas de atuação em sala de aula e formas de atuação de outras profissionais focalizadas nos casos de ensino. Aparentemente simples,

essa *primeira dimensão* da reflexão exige das professoras a disposição e a habilidade de observar as situações escolares apresentadas e, ainda, a capacidade de selecionar, na situação, tudo aquilo que faz parte do processo de transformação do conhecimento em ensino. Podemos afirmar que as principiantes foram capazes de identificar formas como ensinam, referindo-se e descrevendo seqüências didáticas que normalmente utilizam, materiais didáticos que constantemente selecionam, relações que freqüentemente estabelecem com os alunos (considerando seus conhecimentos prévios, níveis de aprendizagem e contextos em que vivem), conteúdos que ensinam nas diferentes séries em que lecionam/lecionaram, objetivos que orientam suas práticas e formas de avaliação a que recorrem. Em um contexto em que são pouco solicitadas a descrever suas próprias práticas, as professoras encararam a análise de casos como oportunidade para parar por um momento e pensar sobre elas. Daniela destaca que “[...] parar para pensar é muito difícil. Geralmente analisamos a situação rapidamente e tentamos resolver na hora”. Nesse processo de ‘parar para pensar’ sobre as próprias práticas, conseguir descrevê-las representa um momento fundamental. A partir dessa descrição inicial, será possível atingir outras dimensões nos processos reflexivos em torno delas. Vale destacar que, dependendo do caso utilizado, é possível estimular descrições referentes a diversos aspectos da profissão docente. Neste estudo, enquanto quatro dos cinco casos utilizados possibilitaram descrições das formas pelas quais as iniciantes transformam conteúdos em ensino, o caso “A trajetória profissional de Stefânia, professora de Educação Infantil” (PADILHA, 2002) possibilitou descrições dos primeiros anos de carreira profissional. Tal fato evidencia a importância de que, em programas de formação e pesquisa envolvendo professores, casos de ensino sejam selecionados de acordo com objetivos previamente estipulados.

Também podemos afirmar que os casos de ensino suscitaram descrições de teorias pessoais, crenças e conhecimentos que parecem orientar as práticas das principiantes. Alcançando o que aqui denominamos *segunda dimensão* dos processos reflexivos, as professoras foram capazes de explicitar concepções que acreditam possuir sobre aspectos relativos aos processos de ensino e aprendizagem. Destacaram seus entendimentos sobre ensino, aprendizagem, papel do professor, avaliação, escola como ambiente de desenvolvimento profissional, conteúdos matemáticos e lingüísticos, etc. Vale ressaltar que as concepções que apontam como norteadoras de seu ensino referem-se, em alguns momentos, àquelas que valorizam como adequadas e não àquelas que, de fato, parecem orientar sua atuação. É possível observar contradições entre concepções explicitadas e práticas descritas. Tais contradições são mais freqüentes nos dados obtidos

com a professora menos experiente, embora estejam presentes também nos registros das demais iniciantes. Alguns dos trechos abaixo ilustram tais contradições e outros mostram algumas concepções explicitadas por elas.

A forma como a professora Mônica indagava as crianças, foi bem interessante; ela criava situações para que as crianças ficassem em dúvida e formulassem suas hipóteses. [...] Nesse aspecto minha atuação seria semelhante. [...] Então entreguei a eles uma folha com uma situação problema para ver se haviam compreendido o que havia sido explicado até então; aí o espanto foi meu quando recolhi as folhas e vi que a maioria deles representavam com desenho a forma como haviam distribuído as quantidades. Na verdade o que eles tinham feito estava correto, [...] mas a conta armada, como eu havia colocado na lousa, poucos tinham feito e mesmo assim fizeram o desenho do lado. (Joana)

Podemos perceber que a professora [do caso de ensino “Um dinheiro, dois dinheiros, três dinheiros...”] não foi vista como alguém distante que passa os conteúdos de maneira mecânica e que os alunos estavam ali para completarem exercícios para verem se ela ensinou bem ou não. Ao contrário, ela foi parte integrante do grupo, da qual fez suas interferências, orientando seus alunos a construir seu próprio conhecimento. Esse é o verdadeiro papel do educador: interferir na hora exata e ajudar a criança a construir seu conhecimento oferecendo situações de aprendizagem significativas. (Daniela)

Como já disse, não trabalho com produção de texto, pois meus alunos estão em processo de construção de escrita, mas estimulo esse trabalho, lendo histórias, algum texto mais simples e interessante do jornal, produzindo textos coletivos e analisando-os e deixando as crianças manusearem textos, principalmente livros de história. (Fabiana)

Os dados sugerem o potencial dos casos como instrumentos capazes de estimular as professoras a descreverem suas práticas de atuação e a explicitarem conhecimentos que as fundamentam – ou que consideram adequados. Entretanto, vale ressaltar a necessidade de que as principiantes ultrapassem a dimensão da descrição de suas práticas e conhecimentos e alcancem o que apontamos como *terceira dimensão* do ensino reflexivo, na qual seriam capazes de realizar um exame das formas como atuam e de sua base de conhecimento para o ensino. Podemos afirmar que, ao analisar individualmente casos de ensino elaborados por outros professores, a partir de questões especialmente preparadas com o objetivo, dentre outros já descritos, de estimular o desenvolvimento dos processos reflexivos, as principiantes mostraram-se dispostas e capazes de examinar suas práticas e concepções, embora ainda não tenham conseguido, como podemos constatar diante dos dados, realizar tal exame de maneira abrangente e aprofundada. Os indícios de que os casos estimulam o exame, pelas professoras, de suas

concepções e práticas pedagógicas apontam a adequação da realização de novos estudos que focalizem métodos de casos capazes de garantir um envolvimento cada vez maior das docentes em processos reflexivos.

Nesta investigação, foi possível constatar que as iniciantes, embora de maneira fragmentada, puderam, em alguns momentos, diante da metodologia adotada, buscar fontes de constituição de seus conhecimentos e práticas, tentar estabelecer relações entre as práticas e as teorias pessoais que as informam, comparar diferentes formas de atuar em diferentes momentos da carreira e diante das diferentes solicitações da prática, buscar justificativas para seu desempenho profissional, tentar relacionar aspectos teóricos e práticos do ensino, buscar analisar os efeitos de sua atuação sobre os outros envolvidos nos processos escolares e das ações dos outros sobre sua atuação. Os trechos abaixo – além de outros já apresentados no decorrer do estudo – ilustram tais constatações, sugerindo a importância dos casos como uma das ferramentas que podem auxiliar as professoras principiantes em seu “[...] esforço para passar do nível meramente descritivo ou narrativo para o nível em que se buscam interpretações articuladas e justificadas e sistematizações cognitivas” (ALARCÃO, 2003, p. 45).

Como acabei de concluir o curso de Pedagogia e apesar de ter feito o Magistério, tenho um bom embasamento teórico, mas a falta da prática, falta de idéias de atividades, tem dificultado meu início de carreira. Quando assumi a classe no início desse ano, senti bastante dificuldade, pois parecia tudo muito complexo, como se tudo o que havia estudado não fizesse parte daquilo que estava aplicando; senti também uma responsabilidade grande demais em educar mais de 30 crianças. Mas fui conversando com alguns professores com mais tempo de serviço e fui descobrindo que sabia bastante e que poderia continuar sem grandes problemas; só era preciso manter a calma e não deixar que a ansiedade ocupasse meus pensamentos. (Joana)

Dilemas e dificuldades enfrentamos quase que todos os dias, pois lidamos com gente e isso é complicado porque existem as diferenças. Falando como profissional da rede particular de ensino que é onde tenho mais tempo de serviço e posso falar um pouco, acho que o maior dilema é o fato de você, professor, não ter autonomia com a sua classe. Diretores e coordenadores estão sempre pedindo para que nós sejamos criativos, que precisamos ter idéias e coloca-las em prática, mas nem sempre isso é possível porque somos barrados pelas críticas e cumprimos ordens, ou seja, estamos sempre fazendo o que eles querem e do jeito que querem. Para quê? Simplesmente para não perder o aluno e ficar com menos um cliente. (Daniela)

Diante dessa situação [apresentada no caso de ensino “A Gata Borralheira, a Cinderela e o Sapatinho Dourado”], ouviria com atenção as hipóteses das crianças e faria constantemente intervenções para colocá-

las ainda mais em conflito [...]. Eu não daria a resposta antes de tudo isso, pois só poderia bruscamente os pensamentos deixando as crianças com dúvidas sem sentido. Ao meu ver, a criança aprende no conflito e com dúvidas significativas. [...] Usei, certa vez, [...] o livro “O trenzinho do Nicolau” e organizei a sala em semi-círculo para todos poderem se falar. Conforme as crianças iam falando eu ia anotando suas idéias na lousa e questionando o porquê de sua resposta. [...] vi que dessa maneira eles vão evoluindo a medida que se confundem, criam hipóteses, que entram em conflitos e se sentem estimuladas em buscar respostas. (Fabiana)

Conforme descrevemos anteriormente, uma *quarta dimensão* da reflexão docente envolveria, ao nosso ver, uma *revisão*, por parte das principiantes, de suas ações e conhecimentos profissionais, incluindo a compreensão dos fatores que levaram a esse redimensionamento da atuação; ou, ainda, a *manutenção* de suas formas de agir e de seus conhecimentos acrescida de uma maior possibilidade de compreensão deles. Consideramos que o alcance dessa dimensão nos processos reflexivos exigiria o envolvimento das professoras em diferentes estratégias de formação que objetivassem o desenvolvimento da capacidade de reflexão. Dentre tais estratégias, podemos afirmar a potencialidade dos casos de ensino, destacada, inclusive, nos registros das professoras iniciantes. Não é possível considerar que uma estratégia isolada seja capaz de influenciar de maneira decisiva a formação das professoras para um ensino reflexivo. De qualquer forma, os dados apontam as possibilidades dos casos como um dos instrumentos a serem utilizados na investigação e favorecimento dos processos reflexivos em suas diferentes dimensões. Fabiana chega a explicitar que “[...] eles [casos de ensino] me fizeram mudar até de atitude (acrescentei jornais, revistas, etc. no canto da leitura da sala do Jardim II, pois antes só apresentava e eles não tinha tanto contato). Com certeza esse trabalho me fez refletir sobre a minha prática”. Daniela avalia positivamente o estudo dos casos, afirmando que “Os casos de ensino ajudaram muito, trouxeram contribuições para as minhas reflexões e, conseqüentemente, mudanças na minha prática”. Mariana destaca o potencial dos casos ao auxiliá-la a fazer um “[...] balanço sobre a prática educativa como professora”, sugerindo sua adequação como ferramenta a ser utilizada em programas de pesquisa e formação docente que se pautem no conceito de professor reflexivo.

6 PROFESSORAS INICIANTES E PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: possibilidades formativas e investigativas da estratégia de elaboração de casos de ensino

Nesta seção, buscamos sistematizar informações obtidas a partir dos casos de ensino escritos pelas professoras iniciantes. Discutimos os casos elaborados por cada uma delas, destacando suas possibilidades enquanto instrumentos capazes de evidenciar e interferir nos processos de desenvolvimento profissional vividos nos primeiros anos de docência. As situações descritas documentam eventos ocorridos durante a trajetória profissional de Fabiana, Daniela e Mariana. Representam, como afirma Shulman, J. (2002) ao se referir aos casos elaborados por professores, um legado para outros profissionais, permitindo que aprendam a partir das experiências relatadas. Além de sua importância ao permitir que docentes compartilhem experiências vividas e conhecimentos construídos sobre a profissão nas diversas situações enfrentadas, a escrita de casos oferece uma oportunidade para que cada professora aprenda a partir de experiências pessoais com situações escolares. Estudo desenvolvido por Richert (1992) mostra que a escrita de casos sobre dilemas enfrentados na profissão é considerada estimulante e desafiadora por professores iniciantes, oportunizando-lhes condições para refletir sobre o próprio ensino, sobre problemas enfrentados em diversas situações cotidianas e possíveis soluções. Nessa investigação, obtivemos resultados semelhantes.

De modo geral, os casos elaborados pelas principiantes (ver **ANEXO H**) apresentam potencial formativo e investigativo de seus processos de desenvolvimento profissional docente. Foi solicitado a elas, por meio de um roteiro (ver **ANEXO G**), que escrevessem um caso baseado em experiências reais vivenciadas ao tentar ensinar qualquer conteúdo a seus alunos. A instrução era de que procurassem descrever a situação escolhida de forma detalhada (ano em que aconteceu o fato, idade das crianças, objetivos de ensino, procedimentos adotados, sucesso/insucesso do ensino, dificuldades/facilidades enfrentadas, dilemas que surgiram, atitudes ao tentar ensinar, conseqüências das atitudes, reações dos alunos, etc.) para que pudesse ser lida e compreendida por outras colegas de profissão. Destacamos a necessidade de que selecionassem uma situação escolar que tivesse sido importante em seu processo de aprender a ser professora. Sugerimos às professoras que se

baseassem nos casos que haviam analisado para orientar-se quanto às melhores maneiras de se produzir um caso. Solicitamos, ainda, que justificassem a seleção da situação descrita e apontassem aprendizagens ocorridas quando vivenciaram o evento e quando escreveram o caso de ensino. As professoras seguiram as orientações e produziram casos com diversas possibilidades formativas e investigativas. As instruções presentes no roteiro e a exposição prévia aos diversos casos de ensino pareceram adequadas para orientar as principiantes a produzir seus próprios casos.

Fabiana descreveu uma situação de ensino em que propôs atividades que, de acordo com ela, permitissem às crianças, de 3-4 anos de idade, exercitar a lógica e evoluir no raciocínio abstrato. Enquadrou tais atividades – em que os alunos deveriam perceber uma seqüência lógica de figuras desenhadas no pátio da escola, reproduzindo a mesma seqüência em uma atividade escrita – na área da Matemática. Declarou ter escolhido descrever essa situação, vivenciada e descrita no mês de abril de 2004, “[...] pelo fato da mesma ter gerado em mim muitas dúvidas e vontade de saná-las, fazendo-me aprender com elas. Também, porque foi uma atividade prazerosa para as crianças e, ao mesmo tempo, conflitante para elas e para mim” (Fabiana). Pode-se dizer que o caso elaborado suscita diversas discussões teóricas relacionadas às situações práticas descritas. É possível discutir, por exemplo, características do raciocínio das crianças e suas possibilidades de pensamento nas diferentes fases do desenvolvimento, a necessidade de estimular o desenvolvimento da capacidade natural de raciocinar logicamente, diferentes tipos de conhecimento em que as crianças se baseiam para resolver atividades que lhes são propostas em diferentes momentos de seu processo de aprendizagem, aspectos relativos ao desenvolvimento de suas estruturas lógico-matemáticas de pensamento, a importância da interação social no desenvolvimento da capacidade natural de pensar das crianças para estimular o raciocínio lógico-matemático, a necessidade de que as professoras saibam o que é cognitivamente possível ou não de se realizar em cada fase de desenvolvimento, diferentes tipos de materiais pedagógicos que podem fomentar processos de desenvolvimento do raciocínio (KAMII; DeCLARK, 2003).

Considerando todas as dificuldades enfrentadas por *Daniela* no primeiro ano de docência para conseguir se estabelecer como professora, provando para a coordenação/direção da escola ser competente o suficiente para assumir autonomamente uma classe de alunos, verificamos o quanto o caso de ensino elaborado por ela assume um caráter de registro de suas possibilidades como docente, apesar das adversidades da entrada

na profissão. Daniela seleciona uma situação vivenciada em seu segundo ano de carreira (considerado por ela como primeiro, já que pela primeira vez assumiu uma classe desde o início do período letivo, sem estar substituindo nenhuma outra professora) e justifica a escolha escrevendo que “Esta situação foi muito importante pra mim porque era a minha primeira turma e fiquei muito contente em saber que, até mesmo inexperiente com sala de aula, consegui realizar um Projeto e passar pela aprovação dos meus diretores”. Trata-se de uma experiência de ensino bem-sucedida, vivida no ano de 2002, em que, partindo de questionamentos dos alunos de uma classe de crianças de 5-6 anos de idade, a professora organiza o Projeto Correspondência que teve como objetivos gerais “[...] entrar em contato com outra escola de Educação Infantil que também fosse associada ao [nome do grupo ao qual sua escola é associada]; considerar a necessidade de várias formas de comunicação escrita tais como cartas, postais, e-mails; reconhecer a necessidade da língua escrita para planejar, realizar tarefas concretas como o intercâmbio de cartas (ou comunicação via e-mail); vivenciar o momento de troca de correspondências, coletando informações, colecionando cartas, postais e fotos” (Daniela). O caso elaborado evidencia – assim como aconteceu nas análises realizadas por Daniela em torno dos casos anteriores – sua preocupação em lidar com o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita a partir da consideração de sua função social. Se utilizado em programas de Formação de Professores, o caso serviria como exemplo e fonte de discussões em torno da necessidade discutida atualmente de se fundamentar o ensino da língua – mesmo considerando-se crianças que não sabem ler e escrever convencionalmente – no trabalho com gêneros do discurso e na concepção da alfabetização como processo discursivo. Diversas outras temáticas poderiam ser discutidas a partir desse caso de ensino: formas mais adequadas de se lidar com projetos na Educação Infantil; implicação das crianças em seu processo de aprendizagem; possibilidades de intervenção da professora a partir dos questionamentos dos alunos; estratégias para estabelecer relações entre diversas áreas do conhecimento.

O caso de ensino descrito por *Mariana* – em meados de 2004, já com cinco anos de carreira – parece representar um verdadeiro registro de suas possibilidades como professora, além de sugerir sua transição da fase de entrada na carreira, descrita por Huberman (1993), para uma fase de estabilização no ensino. Transparece, no caso elaborado, um modo bastante positivo de encarar a docência. Mariana, deliberadamente, assume, no caso de ensino, seu compromisso com a profissão, escrevendo que “[...] é por essa realidade que me envolvi e jamais deixarei, uma vez que sei que posso contribuir para

uma melhoria na vida dessas crianças, proporcionando a elas uma busca de aprendizagem, possibilitando um crescimento, uma base para que possam lutar e fazer cidadania, para que tenham condições de melhoria, uma vez que os próprios pais muitas vezes são analfabetos”. Apesar de explicitar, no decorrer da situação descrita, dúvidas e dificuldades que enfrentou no desenrolar do Projeto Revivendo Monteiro Lobato, desenvolvido com crianças de Educação Infantil, com idade entre 3 e 4 anos, Mariana imprime, em seu texto, sua capacidade de selecionar métodos e materiais apropriados em função dos interesses e necessidades das crianças, seu domínio de um repertório de técnicas de ensino, sua independência na profissão (HUBERMAN, 1993). Se utilizado em programas de formação de professoras iniciantes, esse caso poderia trazer para discussão diversas temáticas relativas aos diferentes tipos de conhecimentos envolvidos no ensino e na aprendizagem e possíveis influências desses conhecimentos na atuação do professor. Além disso, considerando que Mariana faz questão de ressaltar, logo no início do caso de ensino, “Sou professora de Educação Infantil há quase 6 anos. Como professora, trabalhei com realidades diversas e alunos bastante diferenciados [...]”, permitiria que fossem discutidas diversas formas de encarar a docência nos diferentes momentos da trajetória profissional.

Os casos produzidos demonstram forte implicação das professoras em sua própria aprendizagem profissional. Caracterizam-se não apenas por trazer descrições de situações escolares, mas também, por explicitar discussões em torno delas. Demonstram o quanto eventos específicos são fundamentais nos processos de desenvolvimento profissional, estimulando a construção/reconstrução de conhecimentos em que se fundamentam e o estabelecimento de conexões entre aspectos teóricos e situações cotidianas. Os casos ilustram processos de aprendizagem da profissão vividos pelas iniciantes. Provocam o desenvolvimento de uma prática reflexiva em torno da profissão. Podem ser encarados como instrumentos de valorização da docência, na medida em que retratam as professoras como profissionais dispostas a pensar sobre seu ensino, construir conhecimentos durante sua atuação, rever e retomar suas práticas para garantir a aprendizagem das crianças. Se retomarmos o conceito de professor reflexivo discutido por Alarcão (2002) notamos que Fabiana, Daniela e Mariana possuem características, explicitadas nos casos escritos, que se aproximam desse tipo de professor. Os casos produzidos sugerem que são profissionais que pensam no que fazem, são comprometidas com a profissão e, apesar de iniciantes e de todas as adversidades que caracterizam esse período da carreira, sentem-se capazes de tomar decisões e ter opiniões, transitando para

uma fase de estabilização na carreira (HUBERMAN, 1993). Sua atuação parece caracterizar-se pelo questionamento. Sendo preenchidas algumas lacunas em seus conhecimentos profissionais – evidenciadas durante o estudo de casos de ensino escritos por outras professoras e discutidas na seção anterior – poderão, cada vez mais, levantar novas dúvidas sobre seu trabalho, implicando-se, constantemente, em seus processos de desenvolvimento profissional. Trechos dos casos ilustram a disposição das principiantes para refletir sobre sua prática de ensino e orientar suas intervenções pelas observações e análises que realizam diante da implicação das crianças nas atividades propostas:

Com essa atividade, surgiram algumas reflexões para mim: será que essa atividade não era compatível com a maturidade das crianças? Será que o fato de o caminho mudar muito de direção dificultou o entendimento da atividade? Deveria eu ter feito a seqüência em linha reta? A vivência no pátio era suficiente para alcançar o meu objetivo de explorar seqüência de figuras e raciocínio, já que esta teve maior sucesso? (Fabiana)

Tudo começou com um grande interesse que as crianças demonstraram ter com os SÍMBOLOS visualizados por toda a escola, depois que iniciamos uma Unidade do material apostilado que se chamava: A ESCOLA E A SALA DE AULA. Através das atividades que o material propunha podia-se perceber que a curiosidade em saber mais sobre o assunto aguçava-se cada vez mais, até que um dia eles fizeram uma descoberta que virou um problema a ser investigado: descobriram que em todos os materiais havia o mesmo símbolo do [grupo ao qual a escola é associada] (logotipo) e que na escola também havia. Daí a questão veio à tona: esse símbolo existe nos materiais de todo mundo da escola? Existe em qualquer escola? É só para a turma do Infantil III? É só aqui em Jaú? (Daniela)

Gostaria de compartilhar a maravilhosa experiência que tivemos nesse ano de 2004, ao desenvolver o projeto [...] ‘Revivendo Monteiro Lobato’. Foi desenvolvido com crianças de 3 a 4 anos. Antes de seu início, estava confusa pois eram crianças desestimuladas, não conheciam nada, muitas não tinham televisão para assistir, outras nunca prestaram atenção nos episódios do Sítio do Picapau Amarelo. Refleti e comecei a encontrar formas para dar início. A pergunta que mais me vinha à cabeça: como apresentar e o que falar sobre Monteiro Lobato? [...] A cada dia contava a eles um pouco mais, despertando neles o entusiasmo em continuar e saber mais. Foi dessa forma que introduzi a principal obra: Sítio do Picapau Amarelo, e foi assim que eles tiveram o imenso prazer e interesse [...]. Foi então que assistimos alguns episódios do Sítio.... Nossa, foi a maior alegria! (Mariana)

Buscando estabelecer algumas relações entre aspectos que caracterizam os conhecimentos profissionais docentes ao longo da carreira profissional, vale destacar que casos de ensino elaborados por Fabiana, Daniela e Mariana quando freqüentavam seu

curso de formação inicial para docência se referem muito mais a descrições de problemas pessoais enfrentados por determinados alunos do que a episódios de ensino vividos em sala de aula (NONO, 2001). Ao analisar tais casos, notamos que focalizam alunos que enfrentam problemas – financeiros, familiares, deficiências físicas/mentais – que para as, naquele momento, futuras professoras, pareciam ter força decisiva em seus processos de aprendizagem. As dificuldades vividas por esses alunos e o relacionamento afetivo que as professoras mantêm com eles, em sala de aula, a partir da situação de vida que os envolve, pareciam sensibilizá-las, na elaboração de casos, de forma muito mais contundente do que situações de ensino envolvendo o modo como professoras ensinavam e seus alunos aprendiam determinados conteúdos. O processo de ensinar e aprender parecia ser focalizado pelas futuras professoras de modo parcial. Em seus casos de ensino, pareciam lançar um único olhar para as situações observadas. Não exploravam, nos casos, diversos aspectos que poderiam informar sobre a complexidade da situação descrita como, por exemplo, a organização das atividades de ensino pela professora, o envolvimento de toda classe nas atividades escolares, etc. Exploravam apenas aspectos que, para elas, aparentemente, explicavam e justificavam os problemas enfrentados pela personagem central. Apresentavam, em suas produções, frases com forte impacto explicativo das situações descritas, evidenciando conhecimentos, expectativas e crenças sobre como lidar com elas (NONO, 2001; NONO; MIZUKAMI, 2004). Como professoras iniciantes, produzem casos que se referem a situações de ensino, descrevendo sua atuação, explicitando reflexões/dificuldades/dilemas vivenciados, evidenciando processos de tomada de decisão diante dos eventos ocorridos. Analisados em conjunto, os casos de ensino elaborados por Fabiana, Daniela e Mariana, nos diferentes momentos de seus processos de desenvolvimento profissional docente, sugerem que aspectos peculiares marcam cada momento da aprendizagem da docência, devendo ser considerados nos programas de formação inicial e continuada de professores. A elaboração de casos de ensino aparece como metodologia com potencial formativo e investigativo em ambos os momentos, evidenciando conhecimentos profissionais de futuras professoras, assim como de professoras iniciantes.

Os casos escritos pelas professoras iniciantes permitiram a *explicitação de conhecimentos profissionais que mobilizam para desenvolver seu ensino*: conhecimento pedagógico geral (teorias e princípios de ensino e aprendizagem, conhecimento dos alunos, conhecimentos relativos ao manejo de classe e à instituição em que trabalha),

conhecimento do conteúdo específico (conceitos e idéias de uma área de conhecimento; formas de construção de conhecimentos em determinada área); conhecimento pedagógico do conteúdo. Evidenciam seu envolvimento num *processo de raciocínio pedagógico* que garanta a transformação de conhecimento em ensino. Os casos permitem que sejam explorados os diversos aspectos envolvidos nesse processo e que se discuta o papel do conhecimento de conteúdo específico na atuação das professoras. Pode-se discutir a *compreensão* do conteúdo a ser ensinado; a *transformação* desse conteúdo em ensino levando-se em conta materiais didáticos disponíveis, possíveis analogias e exemplos, características dos alunos, etc.; a *instrução*, ou seja, as formas como conduziram as atividades em classe; a *avaliação* que realizaram durante e depois da instrução; os processos de *reflexão* envolvidos no ensino e, ainda, *novas compreensões* que permitiram a retomada – ou a intenção de retomar – das atividades desenvolvidas. Não parece possível selecionar um ou outro trecho dos casos de ensino para evidenciar como as professoras se envolvem nesse processo de raciocínio pedagógico ao planejar e executar suas aulas. Na verdade, as etapas do processo transparecem no caso como um todo. De qualquer forma, apenas para fins de ilustração, selecionamos alguns trechos que mostram aspectos relativos às formas como as docentes conduzem as atividades em classe, avaliando, durante e depois da instrução, sua adequação para que os alunos aprendam e se envolvam nas atividades:

Até então, tudo correu muito bem. Tivemos a oportunidade de vivenciar de maneira lúdica uma atividade que faríamos no papel (atividade de registro, como chamo), posteriormente. Na atividade de registro, resolvi aumentar o grau de dificuldade [...]. Muito bem! Fui fazendo a seqüência na lousa conforme eles iam me falando. Neste momento, percebi que alguns não estavam entendendo a seqüência e começaram a copiar da lousa. Parei e pedi que terminassem sozinhos. [...] Durante a atividade, notei que quando a trilha (caminho) mudava de direção, as crianças se perdiam e necessitavam de intervenção. (Fabiana)

Aproveitando a aula de Informática pudemos esclarecer algumas dúvidas, pois entramos no site do [grupo ao qual a escola é associada] e vimos quais são as escolas que utilizam o mesmo material. Eles ficaram impressionados quando souberam que essas escolas estavam localizadas em diversas partes do Brasil e não somente em Jaú e região. Depois de conversarmos sobre o assunto, eis que surge uma nova dúvida a ser esclarecida: será que todas as crianças que estão no Jardim III das outras escolas estão estudando a mesma coisa que nós aqui do [nome da escola]? Para solucionar esse problema, eles entraram num acordo: escolher uma escola para entrar em contato e descobrir a resposta. (Daniela)

Em seguida vimos a parte que eu julgava mais difícil: como ensinar a esses alunos algumas letras, nomes importantes e até os próprios nomes?

Não foi tão fácil... Diariamente recordávamos alguma passagem do livro, ressaltando uma pessoa importante cujas características físicas e/ou interiores refletiam em personagens. Destacávamos um, colocando-o em painéis até concluirmos a turma do Sítio. Exploramos cada um deles: nome, com quem se parecia etc. Montávamos baralhinhos de letras no coletivo e depois individual (no começo achava que não sairia nada, mas os mais atenciosos e estimulados ajudavam os demais a crescer). Também utilizamos figuras nomeativas para que pudessem reconhecer a letra inicial igual ao personagem, trabalhando assim a oralidade e o concreto das formas de escrita. Foram atividades sequenciadas que seduziam essas crianças à aprendizagem. Logo em seguida, o interesse já era grande que começamos a trabalhar com a escrita das letras formando palavras e nomes: de início utilizamos palavras com vogais faltosas e depois com letras importantes: finais, iniciais...; através de bingos, trilhas... Foi assim que introduzimos os nomes dos coleguinhos da sala... Hoje, posso dizer que além de aprenderem, tiveram interesse, entusiasmo em aprender sempre mais. (Mariana)

Os trechos acima também explicitam a *disposição das professoras para expor suas formas de atuação*. Richert (1992) destaca a resistência de muitos professores para escrever sobre seu próprio trabalho, apontando a escrita de casos de ensino como uma das possibilidades de tornar essa tarefa mais fácil e melhor compreendida pelos docentes como uma forma de desenvolvimento profissional. Assim como professores participantes de estudo desenvolvido por Richert (1992), as professoras iniciantes também destacaram a importância da elaboração de casos como forma de continuar aprendendo a profissão, através da reflexão em torno de sua própria prática de ensino.

Podemos afirmar que a proposta feita às professoras iniciantes de que elaborassem um caso de ensino a partir de alguma situação vivida nos primeiros anos de carreira docente propiciou seu envolvimento em processos reflexivos importantes no seu desenvolvimento profissional. Na estratégia adotada nesta investigação, também tiveram fundamental importância – tanto no favorecimento dos processos reflexivos quanto na possibilidade de acesso a eles – algumas questões apresentadas às principiantes para serem respondidas ao final da escrita do caso (por que você escolheu descrever esta situação? o que você aprendeu quando viveu esta situação? o que você aprendeu ao escrever este caso de ensino?). Os casos elaborados, somados às respostas dadas a tais questões, permitem que sejam feitas algumas afirmações sobre o envolvimento das iniciantes nas diferentes dimensões da reflexão discutidas anteriormente.

Inicialmente, podemos constatar que, diante da tarefa de escrever um caso de ensino, as professoras foram capazes de descrever suas formas de atuação, destacando,

assim como fizeram ao analisar casos já elaborados, seqüências didáticas utilizadas, materiais didáticos selecionados, relações estabelecidas com os alunos (considerando seus conhecimentos prévios, níveis de aprendizagem e contextos em que vivem), conteúdos que ensinaram ou tentaram ensinar, objetivos que orientaram suas práticas e formas de avaliação a que recorreram. As professoras, portanto, envolveram-se no que aqui denominamos *primeira dimensão* da reflexão sobre seu ensino, embora o tenham feito de diferentes formas, com maior ou menor grau de detalhamento dos eventos descritos.

Seus processos de reflexão atingiram, ainda, uma *segunda dimensão*, em que foram capazes de descrever/explicitar teorias pessoais, conhecimentos e crenças que acreditam orientar suas práticas. Novamente, entretanto, notamos que peculiaridades marcam tais descrições. Fabiana e Daniela explicitam algumas de suas concepções de maneira superficial no decorrer do caso, enquanto Mariana destaca de modo mais marcante suas crenças relativas, especialmente, às características dos alunos e suas condições de vida e, ainda, a seu papel como professora, escrevendo: “[...] o fator primordial é nossa realidade: uma escola em bairro rural, onde as crianças são carentes e a grande maioria não leva à escola nenhum estímulo, muitas já precisam fazer muitas coisas sozinhas, onde os pais muitas vezes são ausentes, faltam coisas básicas a essas crianças (roupa, alimentação adequada, família, alguém que lhe dêem atenção necessária”. Apontamos aqui uma limitação da estratégia adotada nesta investigação, sugerindo que novos estudos proponham às professoras a revisão de seus casos de ensino, com vistas à complementação de informações, quando necessário.

Mariana também procura, no caso elaborado, estabelecer relações entre suas práticas de atuação e as teorias pessoais que possui. Caminhando para uma *terceira dimensão* da reflexão, as principiantes sugerem uma tentativa de estabelecer relações entre aspectos de suas práticas e aspectos teóricos – Fabiana escreve “[...] comprovei que a prática é bem diferente da teoria e que precisamos de ambas”, Mariana destaca que “Necessitava de materiais concretos...”. Seus registros sugerem, ainda, uma busca de análise dos efeitos de sua atuação sobre as crianças e vice-versa – Daniela afirma: “Eles vão crescer, passar de ano, mudar até de escola. Mas jamais esquecerão do dia em que conheceram amigos através de cartinhas e experiências tão gostosas como visitar a escola do amigo e almoçar junto com ele” e, mais adiante, continua: “Refletindo sobre esse caso pude repensar o que eu fiz de bom para esta classe como professora, como tive ânimo para tentar passar o melhor para eles e poder pensar que um dia eles se lembrarão de mim como

eu, com certeza, me lembrarei deles”. Isso tudo acontece, entretanto, de modo superficial, sugerindo a necessidade de que as iniciantes tenham mais oportunidades de descrever e analisar suas formas de atuar, como afirma Fabiana: “Escrevendo este caso, descobri que gostaria de ter mais tempo para relatar de maneira detalhada todas as atividades executadas com as crianças. Registrando, acabo pensando e refletindo mais sobre elas, o que enriquece meu trabalho e o desenvolvimento das crianças”.

Os casos elaborados pelas professoras principiantes sugerem que, para que possam envolver-se constantemente em uma *quarta dimensão* da reflexão que lhes permita rever ou manter suas práticas, podendo argumentar a respeito da revisão ou manutenção delas (nas palavras de Mariana, que permita “[...] rever e acreditar em minhas possibilidades e capacidades”), parece necessário que as iniciantes sejam solicitadas com mais frequência a elaborar casos a partir de suas vivências em sala de aula e a se envolver em outras atividades de formação e desenvolvimento da capacidade de reflexão.

Os casos de ensino elaborados servem como exemplos de situações práticas enfrentadas nas escolas, como oportunidades para praticar processos de tomada de decisão e de resolução de problemas, como estímulos à reflexão pessoal e coletiva. Representam ferramentas capazes de fomentar discussões teóricas e de incentivar professoras a envolver-se constantemente, e de maneira intencional, em processos de reflexão em torno de suas práticas. Reflexão durante a ação e num momento posterior a ela. Os casos escritos pelas iniciantes retratam a complexidade que caracteriza os processos de aprendizagem da profissão docente, revelando-se importantes instrumentos para promovê-los e investigá-los.

7 CONCLUSÃO

Pesquisas sobre professores principiantes têm procurado caracterizar esse período do processo de desenvolvimento profissional docente, focalizando processos de aprender a ensinar durante os primeiros anos de ensino, buscando identificar e analisar problemas e preocupações específicos dos professores que se iniciam na docência, mudanças sofridas pelo professor ao passar de estudante a docente, possíveis transformações no âmbito pessoal, papel da escola no desenvolvimento profissional do iniciante. Nesta investigação, procuramos discutir aspectos referentes aos conhecimentos de diferentes naturezas que professoras possuem e constroem no período inicial de sua carreira e aos modos como organizam e utilizam tais conhecimentos nas situações escolares que enfrentam quando estão ensinando conteúdos específicos das séries iniciais do Ensino Fundamental ou da Educação Infantil aos seus alunos.

Ao caracterizar as professoras iniciantes que participaram desta investigação, obtivemos resultados semelhantes àqueles encontrados em estudos realizados por Caldeira (1995), Castro (1995), Fontana (2000), Guarnieri (1996), Nunes (2002), dentre outros. Trata-se de um período de sobrevivência e descoberta, no qual as professoras procuram ajustar suas expectativas e ideais sobre a profissão às condições reais de trabalho que encontram, procurando lidar com uma série de limitações que atuam diretamente sobre seu trabalho, tentando permanecer na profissão e manter um certo equilíbrio diante dos sentimentos contraditórios que marcam a entrada na carreira. Nesta pesquisa, notamos diferenças, entre as professoras participantes, na forma de encarar os primeiros anos de profissão. Nas análises realizadas, expressaram aspectos marcantes de sua trajetória pessoal, mostrando que, apesar das peculiaridades que caracterizam a entrada na carreira, cada professora vivencia esse momento de forma particular, a partir de conhecimentos que possui sobre a profissão, das relações que estabelece com colegas de trabalho, pais de alunos, alunos, da maneira como ingressa na primeira escola. Burke (1990 apud MARCELO GARCIA, 1999) afirma que a evolução do ciclo vital do professor deve ser entendida em função de duas grandes dimensões: pessoal e organizacional. Do ponto de vista pessoal, existem diversos fatores que influenciam os professores: relações familiares, crises pessoais, etc. O ambiente organizacional influencia a carreira por meio dos estilos de

gestão encontrados, das expectativas sociais em relação à profissão, etc. Conforme salienta Huberman (1993), constatamos que essa fase da carreira não é vivenciada exatamente da mesma maneira por todos os professores. As formas como cada professora lida com os aspectos que caracterizam a entrada na profissão podem variar, sendo, esse período, encarado a partir de diversas perspectivas e conhecimentos anteriores.

Os resultados desta investigação parecem confirmar a necessidade de que sejam organizados programas de iniciação ao ensino para professoras principiantes que respondam “[...] à concepção de que a formação de professores é um contínuo que tem de ser oferecida de um modo adaptado às necessidades de cada momento da carreira profissional” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 119). Tais programas devem ser compreendidos como um “[...] elo imprescindível que deve unir a formação inicial ao desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 119). É necessário que levem em conta diferentes conhecimentos profissionais que orientam as práticas escolares adotadas pelas principiantes e se utilizem de estratégias diversificadas que promovam processos de desenvolvimento profissional docente. O estudo de casos de ensino revelou-se, nesta pesquisa, importante estratégia de investigação e promoção de tais processos.

Nesta investigação, procuramos focalizar possibilidades formativas e investigativas da utilização de estratégias de estudo de casos de ensino em processos de desenvolvimento profissional docente vividos por professoras em início de carreira. Investigamos possibilidades dos casos de ensino enquanto instrumentos capazes de evidenciar e de interferir tanto nos componentes da base de conhecimento para o ensino mobilizada pelas professoras diante de práticas escolares que envolvem o ensino de conteúdos específicos, como nos processos pelos quais constroem, organizam e utilizam seus conhecimentos ao vivenciar, descrever e analisar tais práticas e, ainda, nos processos de reflexão adotados pelas professoras iniciantes diante das práticas descritas a partir de situações específicas e contextualizadas.

Com relação às *possibilidades formativas* dos casos de ensino, podemos, a partir dos resultados obtidos nesta investigação, apontar que as estratégias de análise e elaboração individual de casos possuem potencial formativo na medida em que trouxeram oportunidades para que as professoras iniciantes explicitassem e analisassem suas próprias compreensões sobre o início na profissão docente, trouxeram oportunidades para que expressassem e refletissem sobre seus próprios conhecimentos profissionais e analisassem

conhecimentos de outros colegas de profissão, permitiram o estabelecimento de relações entre aspectos teóricos e práticos ligados ao ensino, estimularam a adoção de uma postura reflexiva diante de situações escolares. Quanto às *possibilidades investigativas* dos casos de ensino, podemos confirmar seu potencial investigativo ao constatar que, diante das estratégias utilizadas, foi possível acessar diferentes perspectivas das professoras iniciantes para descrever e analisar seus anos iniciais de docência; conhecimentos sobre sua iniciação profissional e sobre aspectos relativos aos processos de ensino-aprendizagem; relações que estabelecem entre aspectos teóricos ligados ao ensino e situações específicas do dia-a-dia escolar; equívocos, contradições e fragilidades que marcam a base de conhecimentos em que se fundamentam para ensinar; conhecimentos que fundamentam suas práticas atuais em relação aos conhecimentos evidenciados durante sua formação inicial; processos reflexivos em torno de situações escolares. As *possibilidades formativas e investigativas* dos casos de ensino evidenciadas neste estudo representam pistas iniciais sobre a adequação de sua utilização na formação de professores e na pesquisa de processos de desenvolvimento profissional docente.

Podemos afirmar, com base nos resultados obtidos, que, ao evidenciar e interferir nos conhecimentos das professoras sobre sua entrada na profissão, os casos parecem possuir potencial como instrumento formativo e investigativo a ser utilizado em programas de pesquisa e de formação continuada de professores iniciantes. Ainda com base nesses resultados, algumas afirmações podem ser feitas no que se refere às possibilidades formativas e investigativas dos casos de ensino.

Nesta pesquisa, tais ferramentas possibilitaram que reflexões fossem realizadas em torno de situações vividas na entrada na carreira e criaram oportunidades para que as professoras explicitassem suas próprias compreensões sobre o início na profissão docente. As diferentes perspectivas adotadas pelas professoras iniciantes participantes para descrever e analisar aspectos referentes aos seus anos iniciais de profissão puderam ser acessadas a partir das análises realizadas em torno de diferentes casos de ensino e da escrita de novos casos. Os resultados obtidos apontaram a relevância do estudo de casos de ensino como oportunidade para que as professoras expressem seus saberes e analisem saberes de outros colegas de profissão, em diferentes fases da carreira. Nesta investigação, os casos permitiram que as iniciantes discutissem a importância de que os cursos de formação inicial garantam o estabelecimento de relações entre as discussões teóricas ali realizadas e as situações práticas que serão enfrentadas nos anos iniciais de docência. O

estudo dos casos possibilitou a explicitação das relações que as iniciantes têm estabelecido entre aspectos teóricos ligados ao ensino e situações específicas do dia-a-dia escolar, mostrando fragilidades nos conhecimentos que possuem sobre teorias de ensino e aprendizagem e nas formas de utilizá-los para compreender, por exemplo, como as crianças aprendem. Tais fragilidades foram apontadas em estudo anterior (NONO, 2001) e parecem permanecer durante os anos iniciais de profissão. Fica evidente a necessidade de que as teorias que as professoras parecem valorizar sejam melhor estudadas e discutidas para evitar seu uso equivocado na fundamentação de suas práticas. Neste momento de transição entre a adoção de práticas que parecem valorizar e de práticas semelhantes àquelas a que foram expostas durante sua trajetória de escolarização – evidenciado nas produções das professoras diante dos casos analisados –, a análise de situações de ensino parece permitir a explicitação de equívocos e contradições que marcam o conjunto de conhecimentos em que as professoras se fundamentam. As discussões teóricas parecem ganhar sentido, para as professoras, quando relacionadas à análise de casos de ensino.

Diversos conhecimentos sobre sua iniciação profissional e sobre o que pensam em torno de aspectos relacionados aos processos de ensino e aprendizagem foram explicitados pelas professoras a partir da análise e elaboração de casos de ensino. Pareceram estimuladas a analisar seus processos de entrada na carreira, procurando apontar fatores que facilitaram ou dificultaram sua inserção profissional. As análises dos casos possibilitaram o acesso a alguns conhecimentos que fundamentam suas práticas atuais e o estabelecimento de relações entre tais conhecimentos e aqueles evidenciados durante sua formação inicial para a docência. Aparentemente, a entrada na profissão não abalou a certeza das professoras – explicitada desde sua formação inicial – de que a aprendizagem da docência não se encerra com o recebimento do diploma. Continuaram destacando a necessidade de continuar aprendendo sempre e a partir de diversas fontes. Além disso, a entrada na profissão parece ter propiciado a valorização da dimensão formativa da escola/ambiente de trabalho, não destacada no estudo anterior (NONO, 2001).

A disposição para aprender os conteúdos de ensino antes de ensiná-los – suprimindo assim lacunas da trajetória escolar – também permanece nas produções das professoras. Porém, como constatado anteriormente, mesmo sua disposição para aprender é insuficiente quando se desconhece a própria defasagem. Em muitos momentos, apesar de explicitar sua preocupação em organizar situações de ensino diferentes daquelas que vivenciaram na infância, acabam recorrendo aos modelos pedagógicos aos quais foram

expostas. Retomando as quatro dimensões do conhecimento de conteúdo específico que devem orientar o ensino das professoras (GROSSMAN; WILSON; SHULMAN, 1989) – conhecimento do conteúdo, conhecimento substantivo, conhecimento sintático e crenças sobre o conteúdo – notamos, a partir de suas análises de situações de ensino envolvendo conteúdos relacionados a Matemática e a linguagem oral e escrita e dos casos elaborados a partir de suas próprias práticas escolares, fragilidades em todas elas. Parece não haver clareza em torno dos principais conceitos a serem ensinados – e em torno de conceitos que não precisam necessariamente ser ensinados, mas que precisam ser compreendidos pelas professoras para entender a disciplina – e de como são construídos conhecimentos matemáticos e lingüísticos. Algumas crenças sobre as matérias – como, por exemplo, de que a construção da escrita depende da aprendizagem da silabação e de que os conhecimentos matemáticos se constroem a partir da construção dos algoritmos – foram evidenciadas pelas professoras e precisam ser discutidas para evitar o desenvolvimento de práticas de ensino equivocadas. Crenças e conhecimentos que as professoras possuem da matéria a ser ensinada parecem influenciar fortemente seu processo de ensino. Análises das professoras em torno dos casos de ensino mostraram que tais crenças e conhecimentos interferem na seleção de procedimentos de ensino, na avaliação do entendimento dos alunos, na análise das estratégias de aprendizagem elaboradas pelas crianças, influenciando todo processo de raciocínio pedagógico vivenciado pelas professoras.

Esse processo se inicia com a compreensão de idéias e conceitos dos conteúdos que se quer ensinar e de conteúdos relacionados a eles. Falhas nessa compreensão pareceram interferir em todos os demais momentos desse processo, inclusive, no processo de reflexão em torno de seu próprio ensino. Programas de formação continuada de professoras da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental precisam focalizar a importância do conhecimento de conteúdos específicos nos processos de ensino. O que as professoras sabem sobre o que devem ensinar parece determinar a forma como mobilizam outros conhecimentos profissionais também necessários a um bom ensino. Além disso, seus conhecimentos também orientam a forma como analisam os casos de ensino. Ao apresentar situações escolares contextualizadas, os casos de ensino parecem proporcionar condições para que as professoras questionem seu conhecimento das matérias a ensinar, relacionando a relevância de tal conhecimento em toda sua prática de ensino. Parece possível que a análise individual de situações de ensino impulse as professoras a refletir sobre o que sabem/não sabem em relação às matérias que devem ensinar para as

crianças. Não há garantias, entretanto, de que, sozinhas, professoras iniciantes sejam capazes de reconhecer defasagens em alguns de seus conhecimentos de conteúdos específicos, dada a complexidade deles. Nesse sentido, embora não tenhamos tido possibilidade, nesta investigação, de proporcionar momentos de discussão coletiva em torno dos casos de ensino estudados e elaborados, destacamos a relevância de que sejam considerados na elaboração de programas de formação baseados na metodologia de casos. Estudos sugerem que o valor formativo da estratégia de estudo de casos de ensino pode ser potencializado se acrescentarmos aos momentos de estudo individual dos casos, momentos de discussão coletiva em torno deles (HAMMERNESS; DARLING-HAMMOND; SHULMAN, L., 2002; LEVIN, 1999; SHULMAN, J., 2002). Aspectos focalizados individualmente podem ser analisados mais profundamente em grupos de professoras, mediadas por um instrutor, quando diferentes perspectivas de entendimento de uma mesma situação escolar descrita são confrontadas. Programas de formação inicial e continuada que pretendam utilizar estratégias de estudo de casos de ensino como uma das formas de promoção de processos de desenvolvimento profissional docente podem se utilizar, sendo possível, de discussões coletivas somadas às análises individuais em torno dos casos. Tratando especificamente de programas de iniciação para professores principiantes, ao proporcionar encontros coletivos para análises de casos, estariam, ainda, minimizando o caráter de isolamento que marca a entrada na profissão e possibilitando que as iniciantes reconhecessem a necessidade de que professores atuem em comunidades de aprendizagem.

As professoras destacaram o potencial formativo dos casos de ensino, mostrando-se dispostas a refletir sobre as situações de ensino neles descritas, estabelecendo relações com situações semelhantes vivenciadas por si próprias durante sua trajetória profissional. Nesse sentido, os casos se apresentaram como importantes ferramentas para estimular a adoção de uma postura reflexiva por parte das professoras. Na medida em que valorizam discussões em torno de situações práticas, a análise de casos é apontada pelas docentes como um importante momento de reflexão sobre sua prática profissional. Não é possível considerar, entretanto, conforme discutimos anteriormente, que uma estratégia isolada seja capaz de influenciar de maneira decisiva a formação das professoras para um ensino reflexivo. De qualquer forma, os dados obtidos apontam as possibilidades e a importância dos casos como um dos instrumentos a serem utilizados na investigação e favorecimento dos processos reflexivos em suas diferentes dimensões. Nesta investigação, *as professoras avaliaram positivamente a estratégia de análise de casos de ensino,*

destacando-a como oportunidade para refletir e aprender a partir de sua própria experiência e a partir da experiência de outras colegas de profissão. Seus depoimentos ilustram suas opiniões a respeito do valor formativo das análises de casos de ensino e destacam, ainda, sua disposição em participar da investigação.

Esses três últimos casos de ensino foram especiais para mim, me fizeram refletir sobre a prática cotidiana e à situações futuras. O último foi o mais importante, aliás é o assunto que discutíamos na faculdade e o que tento me aperfeiçoar sempre! Não digo que gostei só porque estou lhe escrevendo não; eu adorei essas questões, contribuíram para refletir e fazer um balanço sobre a prática educativa como professora. Os casos de ensino me fizeram lembrar fatos já ocorridos e contornados, solucionados; me fez encontrar soluções para casos impossíveis (até então) e pensar em fatos futuros, além de poder repensar algumas ações... Obrigada por dar essa oportunidade e espero ter-lhe auxiliado nas pesquisas!guardo uma resposta de tudo! (Mariana)

Em primeiro lugar gostaria de lhe dizer que estou muito contente em poder estar participando de uma pesquisa sua e de colaborar com seus estudos sobre a nossa profissão. [...] Para mim foi muito válido estudar esses casos, pois parei para refletir em muitas coisas importantes. Parar para pensar é muito difícil. Geralmente analisamos a situação rapidamente e tentamos resolver na hora. Depois, com tantos outros problemas que temos para resolver fora da escola, acabamos deixando um pouco de lado nossas reflexões (o que não deveríamos fazer). Os casos de ensino ajudaram muito, trouxeram contribuições para as minhas reflexões e, conseqüentemente, mudanças na minha prática. Só peço desculpas pela demora na devolução das respostas, pois passei por uma série de dificuldades, tanto profissionais como pessoais, que fizeram com que eu me atrasasse em responde-las. Talvez eu teria até realizado um trabalho melhor se tivesse feito com mais calma, mas agradeço a oportunidade que você está me dando e espero que eu esteja te ajudando de alguma forma. (Daniela)

Primeiramente, fico muito feliz em poder contribuir com o seu trabalho respondendo e analisando esses casos de ensino. Eles foram muito interessantes e me fizeram mudar até de atitude (acrescentei jornais, revistas etc... no canto de leitura da sala do Jardim II, pois antes só apresentava e eles não tinham tanto contato). Com certeza esse trabalho me fez refletir sobre a minha prática. (Fabiana)

As professoras também avaliaram positivamente a estratégia de elaboração de casos de ensino, destacando aprendizagens profissionais decorrentes de sua prática. Os trechos abaixo explicitam tais aprendizagens e sugerem que preocupações evidenciadas pelas professoras ao analisar casos de ensino acabam por orientar a escrita e análise de seus próprios casos. Observando o que escreve Fabiana, por exemplo, notamos que sua preocupação com as dificuldades para lidar com atividades de registro, com a

imprevisibilidade do dia-a-dia escolar e com o estabelecimento de relações entre situações práticas de ensino e conhecimento teórico – evidenciadas na análise de casos – parece presente no caso que elabora e analisa. A preocupação de Daniela em conseguir exercer com autonomia a docência, diante da forte influência sofrida no início na carreira, marca a escolha da situação que descreve. O caso de ensino elaborado representa, para essa professora, um registro de suas possibilidades, mesmo como iniciante, de conseguir obter sucesso em um projeto de ensino diante da direção e coordenação da escola em que leciona. A forte preocupação de Mariana em melhorar cada vez mais como profissional e desempenhar seu papel da “[...] maneira mais competente possível” parece impulsioná-la a descrever uma situação de ensino que a colocou diante de novos desafios na profissão e que permitiu a construção de novas aprendizagens na sua carreira como professora marcada, segundo ela, pelo trabalho com “[...] realidades diversas e alunos bastante diferenciados”. Ao analisar casos de ensino, Mariana destaca a importância de que todo professor tenha vontade e dedicação ao ensinar; ao descrever uma situação enfrentada por ela mesma no cotidiano escolar, expressa toda vontade e dedicação que caracterizam seu próprio trabalho como docente.

Com esta situação [descrita no caso elaborado por ela], comprovei que a prática é bem diferente da teoria e que precisamos de ambas. Aprendi que as coisas podem acontecer de maneira distinta à que imaginamos, podendo nos colocar em situações complicadas e que a decorrência de uma atividade pode ser imprevisível, algumas vezes. Escrevendo este caso, descobri que gostaria de ter mais tempo para relatar de maneira detalhada todas as atividades executadas com as crianças. Registrando, acabo pensando e refletindo mais sobre elas, o que enriquece meu trabalho e o desenvolvimento das crianças. (Fabiana)

[Quando vivi essa situação] Aprendi muitas coisas! Aprendi a lidar com erros que cometia, com as idéias das crianças, com constantes mudanças no próprio planejamento, com obstáculos vindos de coordenação e direção, com situação inesperada de não saber a resposta e ficar com “cara de tacho” na frente das crianças... como já disse, pra mim esse ano [primeiro ano de docência] foi emocionante! Refletindo sobre esse caso pude repensar sobre o que eu fiz de bom para esta classe como professora, como tive ânimo para tentar passar o melhor para eles e poder pensar que um dia eles se lembrarão de mim como eu, com certeza, me lembrarei deles!! (Daniela)

Escolhi esta situação pois foi a que mais me chamou a atenção desde que leciono. Foi nela que realmente me deparei com a dificuldade em iniciar o processo de ensino-aprendizagem a crianças tão pequenas e desestimuladas. Com ela aprendi, que todo educador é capaz de transmitir e aprender com seus alunos, desde que se dediquem, e possam munir-se de argumentos e materiais simples que possam apresentar concretamente

para que possamos ensinar e aprender de forma lúdica, como uma criança merece e tem o direito. Me envolvi tanto com o projeto, que voltei a lembrar da infância, do *meu* Sítio do Picapau Amarelo. Ao escrevê-la, realizei um apanhado específico e geral do nosso aprendizado: eu, como professora (há diversas formas de iniciar um trabalho; ele nunca é impossível, sempre teremos dificuldades e dilemas variados mas precisamos ser fortes e refletir na prática educativa junto à realidade de nossos alunos, que as maneiras surgem; e mais que isso, não há receita pronta, cada classe é uma, nunca trabalhamos de maneiras iguais, mesmo que utilizarmos o mesmo projeto para a mesma faixa etária). (Mariana)

Mariana sintetiza:

Obrigada por me permitir mais um aprendizado! Através dos casos de ensino pude refletir sobre minha prática educativa e ao elaborar um caso de ensino de minha prática pude rever e acreditar em minhas possibilidades e capacidades.

Um aspecto importante a ser discutido quando investigamos possibilidades formativas e investigativas dos casos de ensino se refere às formas como foram utilizados na investigação. A partir das diversas estratégias que têm sido utilizadas em pesquisas e processos de formação, procuramos desenvolver uma estratégia que se ajustasse às nossas possibilidades de pesquisa e intervenção. As professoras participantes da pesquisa não dispunham de tempo para discussões coletivas em torno dos casos de ensino. Além disso, lecionando em séries diferentes, possuíam diferentes interesses e necessidades. Esses aspectos foram considerados ao organizarmos nossa estratégia de uso dos casos de ensino, baseada na análise de casos elaborados por professoras da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental e na construção de um caso de ensino a partir de uma situação escolar vivenciada nos primeiros anos de docência ao ensinar/tentar ensinar determinado conteúdo a seus alunos. Há, ainda, muito que se aprender sobre as formas mais adequadas de se empregar os casos e sobre quais deles selecionar para proporcionar processos de desenvolvimento profissional docente (SHULMAN, J., 1999).

Tivemos preocupação de *selecionar situações de ensino* descritas com clareza e que apresentassem diversos elementos sobre o contexto em que se desenvolveram, sobre os alunos envolvidos e os dilemas enfrentados pela professora ao ensinar determinados conteúdos nas classes de Educação Infantil ou Ensino Fundamental. Também nos preocupamos em elaborar um roteiro de questões abertas para orientar as análises em torno do caso de ensino. Considerando os objetivos da pesquisa, procuramos elaborar questões que orientassem as professoras a focalizar aspectos que nos permitissem acessar e interferir

em seus conhecimentos profissionais (WASSERMANN, 1994). Somados, casos e roteiros de questões deveriam garantir análises em torno de processos de ensino e aprendizagem envolvidos no ensino de conteúdos específicos dos primeiros anos de escolarização. Aparentemente, levando em conta as limitações de tempo das professoras para se envolverem em programas de formação continuada, consideramos que a estratégia adotada foi adequada diante dos objetivos da investigação. Novas pesquisas poderão se valer de estratégias de discussão dos casos de ensino, quando for possível, favorecendo, também, processos reflexivos coletivos. Ressaltamos, entretanto, que, levando em conta resultados obtidos nesta investigação – os quais evidenciam peculiaridades dos processos de aprendizagem profissional de cada uma das professoras –, consideramos essenciais momentos de reflexão individual em torno dos casos de ensino que, seguidos ou não de momentos de reflexão coletiva, garantam às professoras um período para pensar sobre sua própria prática de ensino. Ressaltamos, ainda, que os casos de ensino representam apenas uma das diversas ferramentas possíveis de serem utilizadas na formação de professores e na pesquisa de processos de formação docente.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diversos têm sido os objetivos de programas de iniciação de professoras principiantes enumerados por pesquisadores da fase de entrada na docência (MARCELO GARCIA, 1999). Dentre tais objetivos, encontram-se: desenvolver o conhecimento do professor relativamente à escola e ao sistema educativo; aumentar a consciência e compreensão do professor principiante relativamente à complexidade das situações de ensino e sugerir alternativas para se confrontar com essas complexidades; proporcionar aos professores principiantes serviços de apoio nas escolas; ajudar os principiantes a aplicar o conhecimento que já possuem e a construir novos conhecimentos; aumentar as possibilidades de permanência dos principiantes durante os anos de iniciação; promover seu bem-estar pessoal e profissional.

Diante das evidências relativas às potencialidades formativas e investigativas dos casos de ensino discutidas nesta investigação, consideramos que tais instrumentos poderiam fazer parte dos programas de iniciação profissional. Tem sido enfatizada a figura do mentor como elemento importante nesses programas, responsável por assessorar didática e pessoalmente a professora iniciante, constituindo-se em um elemento de apoio. Professoras principiantes que durante seu primeiro ano de docência contam com a colaboração de um mentor apresentam atitudes e percepções relativamente ao ensino significativamente mais saudáveis que outros que não dispõem dessa possibilidade de apoio pessoal (HULING-AUSTIN 1990 apud MARCELO GARCIA, 1999). Na relação de assessoria estabelecida entre mentor e principiante, casos de ensino e metodologias de casos podem ocupar um lugar fundamental, se considerarmos seu potencial de evidenciar e interferir nos conhecimentos profissionais de professoras principiantes e nos processos de reflexão adotados em seus primeiros anos de carreira. Diante dos objetivos principais de programas de formação para iniciantes – proporcionar a partilha de experiências e preocupações, além de contribuir para o desenvolvimento de atitudes de abertura e análise reflexiva da sua própria prática e da prática dos seus colegas (MARCELO GARCIA, 1999) – os casos de ensino aparecem como instrumentos essenciais no desenvolvimento dos processos de formação docente.

Ressaltamos que, nesta investigação, os casos de ensino são considerados como um dos inúmeros instrumentos que podem ser utilizados em programas de pesquisa e formação de professores. Aparentemente, é a combinação de diversas estratégias formativas e investigativas que irá proporcionar e explicitar processos de desenvolvimento profissional docente. Zeichner (1999) destaca que muitos estudos têm apresentado novas estratégias de ensino e pesquisa como supostamente capazes de resolver todos os problemas da formação dos professores. Afirmamos que não temos esse objetivo com o estudo que ora apresentamos. Nossa intenção se limita a apresentar pistas sobre potencialidades e limites dos casos de ensino, estimulando que novos estudos sobre eles sejam realizados, já que há muito a ser investigado, como veremos adiante. Concordamos com Levin (1999, p. 157) quando afirma que:

[...] acredito que métodos de casos não deveriam ser considerados como uma panacéia, mas deveriam ser utilizados apenas como uma dentre as diversas ferramentas existentes para a formação de professores. [...] Acredito que temos boas evidências empíricas e suficientes evidências testemunhais, baseadas em anos de experiência com o uso de casos, para fundamentar a continuidade dos estudos sobre uso de casos no cenário educacional. Necessitamos de estudos cuidadosos que continuem a investigar as múltiplas questões relativas aos métodos de casos.

Se vemos nos casos de ensino a solução única para os problemas dos programas de formação de professores – inicial ou continuada –, passamos a não enxergar suas limitações. Sabemos que um caso de ensino, por si só, pode não trazer qualquer contribuição para a aprendizagem da docência. Trata-se de selecionar o caso mais adequado para ser utilizado com determinado propósito, em determinado programa de formação, com professores com características próprias e trajetórias peculiares. Nesta investigação, por exemplo, os casos não puderam resolver o problema da falta de tempo que as professoras possuem para se dedicar à formação continuada. Trata-se de um problema mais amplo da profissão docente, ao qual pudemos apenas adaptar nossos procedimentos metodológicos. O potencial dos casos, nesse aspecto, está em sua possibilidade de ser utilizado em diferentes contextos. Mas, de qualquer forma, essa situação retrata o que pretendemos ressaltar nestas considerações finais, ou seja, os casos de ensino não podem ser considerados como uma panacéia para os problemas da formação de professores. Considerando-os dessa forma, corremos o risco de utilizá-los de maneira inconsistente e equivocada, deixando de explorar toda sua potencialidade.

Grossman (1992) discute o fato de que, apesar de existirem diversos argumentos em favor da adoção da metodologia de casos nos programas de formação de professores, muitas questões relativas à natureza do ensino e da aprendizagem com casos de ensino ainda precisam ser respondidas. Enfatiza que o entusiasmo em torno de um novo método que promete relacionar teoria e prática de modo a engajar os estudantes/professores em sua aprendizagem profissional não pode encobrir a necessidade de um maior entendimento a respeito daquilo que eles estão realmente aprendendo a partir do estudo de casos. Afirmo que “[...] nosso otimismo em relação ao potencial dos casos de ensino na formação de professores precisa estar fundamentado em nosso entendimento de questões relativas ao ensinar e aprender por meio de casos, assim como em nosso entendimento dos processos de aprender a ensinar” (GROSSMAN, 1992, p. 238). Grant (1992) descreve a maneira equivocada como utilizou casos de ensino em determinado programa de formação, destacando que sua contribuição é fundamental na formação docente, mas não é facilmente alcançada. A maneira como analisa o uso que fez dos casos sugere a necessidade de que o formador entenda a complexidade do ensino e dos processos de aprender a ensinar, para que possa selecionar adequadamente os casos, considerando seus propósitos e as características dos futuros professores e/ou professores em diferentes fases da carreira que irão estudá-los.

Tratando especificamente dos casos de ensino como instrumentos de coleta de dados, consideramos importante ressaltar a necessidade de que seu uso esteja pautado num conhecimento cada vez mais aprofundado dos aspectos teórico-metodológicos que os fundamentam. Gatti (2001) aponta como fundamental o conhecimento, pelo pesquisador, dos meandros filosóficos, teóricos, técnicos e metodológicos da abordagem de pesquisa selecionada. Segundo ela, é possível constatar, em trabalhos produzidos na pesquisa educacional, fragilidades no domínio de métodos e técnicas de investigação.

Temos evidências do potencial dos casos de ensino como instrumentos de formação e investigação no campo da docência (MARCELO GARCIA; MAYOR RUIZ; SÁNCHEZ MORENO, 2002; MIZUKAMI, 2000, 2002; SHULMAN, J., 1992, 2002; dentre outros). Sua utilização, entretanto, deve fundamentar-se no conhecimento da definição de casos de ensino e de quais suas possíveis contribuições para programas de formação. Este estudo objetivou evidenciar algumas dessas contribuições no que se refere aos processos de desenvolvimento profissional docente de professoras iniciantes da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental. Sem a pretensão de discutir

de maneira exaustiva as potencialidades e limitações dos casos de ensino, esperamos encorajar a continuidade das pesquisas sobre essas ferramentas formativas e investigativas.

Para finalizar, afirmamos a necessidade de que novos estudos envolvendo casos de ensino sejam desenvolvidos. Resultados já obtidos em pesquisas realizadas e questões a serem ainda respondidas, principalmente no Brasil, onde os casos foram pouco investigados, parecem servir como argumentos para o desenvolvimento de novas investigações. Lundeberg (1999) obteve resultados que mostram que casos de ensino contribuem para que futuros professores explicitem/reconheçam seus conhecimentos sobre ensino, permitindo-lhes, ainda, estabelecer relações entre aspectos teóricos e situações escolares específicas e contextualizadas e examinar suas próprias crenças e as de seus colegas sobre as melhores formas de ensinar. Harrington (1999) destaca o potencial da elaboração de casos de ensino como instrumento formativo de professores em exercício. Moje, Remillard, Southerland e Wade (1999) focalizam aprendizagens que o uso de casos proporciona aos professores formadores. Levin (1999) investiga a importância das discussões de caso, sugerindo, assim como Shulman, J. (1999), que a metodologia de casos empregada e, além disso, a qualidade deles, influenciam sua possibilidade de promover a aprendizagem da docência. Carter (1999) promove alguns questionamentos sobre o conceito de caso de ensino e sobre as questões de estudo que pretendem orientar sua análise. Nieto (1999) analisa casos que focalizam experiências vividas por alunos; concluindo que esses casos podem ajudar aos professores a enxergar seus alunos a partir de uma perspectiva sociocultural. Florio-Ruane (1999) aponta a elaboração de casos de ensino como oportunidade para que futuros professores reconheçam o que são capazes de observar nas situações de ensino, compreendam a complexidade das situações escolares, analisem os múltiplos fatores que influenciam o ensino e a aprendizagem e percebam as influências de sua trajetória escolar na forma como concebem o ensino. Mizukami (2002) destaca o uso de casos de ensino como estratégia promissora a ser utilizada em programas de pós-graduação em educação, mesmo na ausência de uma estrutura específica que privilegie a formação docente. Nono (2001) aponta contribuições do uso de casos de ensino na apreensão e no desenvolvimento de conhecimentos profissionais de futuras professoras da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Concordamos com Levin (1999) quando afirma que quanto mais detalhadamente conhecermos os fatores que influenciam as análises que professoras realizam diante de casos de ensino, quanto mais soubermos o que pode ser aprendido a

partir deles e quais as mais adequadas estratégias para sua utilização, melhor poderemos determinar quando, com quem e como aproveitar de forma mais eficaz esse poderoso instrumento para a formação dos professores. Nesse sentido, Shulman, J. (1999) e Shulman, J e Kepner (1999) consideram que, se desejamos compreender a real eficácia dos casos de ensino na formação docente, precisamos constantemente nos questionar sobre quais casos de ensino utilizar, sobre quais as melhores maneiras de empregá-los, em que tipo de programa de formação e com professoras em que fase da carreira.

Indagações como essas parecem fundamentais para nortear novas pesquisas sobre casos de ensino que, somadas às citadas anteriormente e, também, no decorrer da investigação que acabamos de descrever, constituam uma sólida base teórica que possa orientar sua adequada utilização como instrumento formativo e investigativo em programas de pesquisa e formação docente.

REFERÊNCIAS

- ABARCA, J. C. Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. **Revista Iberoamericana de Educación**, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, n.19, p. 51-100, 1999.
- ABDALLA, M. F. B. Sobre o conhecimento profissional: maneiras de ser e de estar na profissão. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), n. 11, Goiânia. **Igualdade e diversidade na educação**. Goiânia: Multipolo, 2002. 1 CD-ROM. Não paginado.
- ABREU, A. R. A Gata Borralheira, a Cinderela e o Sapatinho Dourado. In: WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002. p. 25-27.
- _____. Produzindo textos. In: WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002a. p. 90-91.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003. 102 p. (Coleção Questões da Nossa Época, 104).
- _____. Refletir na prática. [ago 2002]. Denise Pellegrini. São Paulo: Abril, Fundação Victor Civita, Revista Nova Escola, n. 154, ano XVII, 2002. p. 45-47.
- _____. A escola reflexiva. In: _____. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 15-30.
- ANDRÉ, M. Desafios da pesquisa sobre a prática pedagógica. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), n. 9, Águas de Lindóia. Águas de Lindóia, 1998. p. 257-266.
- _____. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil 1990-1998. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, n. 10, Rio de Janeiro. **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 83-100.
- _____. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papyrus, 2001. 143 p. (Série Prática Pedagógica).
- _____. (Org.). **Formação de Professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento).
- ANDRÉ, M.; ROMANOWSKI, J. P. O tema Formação de Professores nas dissertações e teses (1990-1996). In: ANDRÉ, M. (Org.). **Formação de Professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento).
- ARATANGY, C. Escreva do seu jeito. In: WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002. p. 87-89.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação e Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Campinas, n. 74, p. 59-76, 2001.

BORGES, C.; TARDIF, M. Apresentação. **Educação e Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Campinas, n. 74, p. 11-26, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. 142 p.

BRASIL. Secretaria de Educação à Distância. **Conversa de professor – Matemática**. Brasília, DF: INEP, 1997a. (Cadernos da TV Escola).

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997b. 144 p.

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, Editora Autores Associados, p. 82-100, 2001.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Lingüística**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1992. 189 p.

CALDEIRA, A. M. S. A história de vida como um instrumento para compreensão do processo de construção da identidade docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, n. 10, Rio de Janeiro. **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes, tempos e espaços**. Rio de Janeiro, 2000. 1 CD-ROM. Não paginado.

_____. A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas/Cortez, n. 95, p. 5-12, 1995.

_____. **La practica docente do cotidiano de una mestra y el proceso de apropiación y construcción de su saber**: un estudio etnográfico. Tese (Doutorado em Educação) – Universitat de Barcelona, Barcelona, 1993.

CALDERHEAD, J. Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores. In: ANGULO, L.M.V. **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores**. Murcia: Editorial Marfil, 1988. p. 21-38.

CAMPELO, M. E. C. H. Dos saberes docentes à alfabetização de crianças: um contributo à formação de professores. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPEd), n. 25, Caxambu, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/mariaestelacampelot10.doc>>. Acesso em: 03 fev. 2004.

CAMPOS, M. M. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educação e Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Campinas, n. 68, p. 126-142, 1999.

CANDAU, V. M. Da didática fundamental ao fundamental da didática. In: ANDRÉ, M. E. D.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). **Alternativas no ensino de didática**. Campinas: Papirus, 1997. p. 71-96. (Coleção Prática Pedagógica).

CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. Educação em direitos humanos e formação de professores. In: CANDAU, V.M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 269-291.

CARTER, K. What is a case? What is not a case? In: LUNDEBERG, M. A.; LEVIN, B. B.; HARRINGTON, H. L. (Ed.). **Who learns what from cases and how?** The research base for teaching and learning with cases. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1999. p. 165-176.

CASTRO, F. C.; FIORENTINI, D. Aprendendo a ser professor na prática: estudo de uma experiência em prática de ensino e estágio supervisionado. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), n. 11, Goiânia. **Igualdade e diversidade na educação**. Goiânia: Multipolo, 2002. 1 CD-ROM. Não paginado.

CASTRO, M. A. C. D. **O professor iniciante: acertos e desacertos**. 1995. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

DEWEY, J. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição**. 4. ed. Tradução e notas de H. C. Campos. São Paulo: Nacional, 1979.

DOWBOR, L. **O espaço do conhecimento**. Mimeo, 1993.

DURAN, M. C. G. Alfabetização: teoria e prática. **Série Idéias**, São Paulo, FDE, n. 20, 1994. Disponível em: <www.crmariocovas.sp.gov.br>. Acesso em: 03 fev. 2004. Não paginado.

ELBAZ, F. Cuestiones en el estudio del conocimiento de los profesores. In: ÂNGULO, L. M. V. (Org.). **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores**. Alcoy: Editorial Marfil, 1988, p. 87-96.

ESTEVE ZARAGOZA, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Tradução de D. C. Cavicchia. Bauru: EDUSC, 1999. 175 p.

FEIMAN-NEMSER, S. From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. **Teachers College Record**, New York, Teachers College, Columbia University, vol. 103, n. 6, p. 1013-1055, 2001.

FENSTERMACHER, G. The knower and the know: the nature of knowledge in research of teaching. In: HAMMOND, L. D. (Ed.). **Review of research in education**. Washington DC: American Educational Research Association, 1994. p. 3-56.

FERREIRA, A. C. Desenvolvimento profissional e trabalho colaborativo: um estudo de caso. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), n. 11, Goiânia. **Igualdade e diversidade na educação**. Goiânia: Multipolo, 2002. 1 CD-ROM. Não paginado.

FERREIRO, E. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 52, Fundação Carlos Chagas, fev. 1985, p. 7-17.

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. 16. ed. Tradução de H. Gonzales (et al.). São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990. 103 p. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 17).

_____. Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese. In: GOODMAN, Y. (Org.). **Como as crianças constroem a leitura e a escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 22-35.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Edição comemorativa. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FLORIO-RUANE, S. Revisiting fieldwork in preservice teachers' learning: creating your own case studies. In: LUNDEBERG, M. A.; LEVIN, B. B.; HARRINGTON, H. L. (Ed.). **Who learns what from cases and how?** The research base for teaching and learning with cases. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1999. p. 201-224.

FONTANA, R. C. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XX, n.50, p. 103-119, 2000.

FRACALANZA, H.; AMARAL, I. A.; GOUVEIA, M. S. F. **O ensino de Ciências no primeiro grau**. São Paulo: Atual, 1986. (Projeto Magistério).

FREITAS, H. C. L. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Campinas, n. 68, p. 17-44, 1999.

FREITAS, M. N. C. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, p. 155-172, mar. 2003.

_____. **O professor iniciante e suas estratégias de socialização profissional**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, FUNREI, Rio de Janeiro, 2000.

GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 65-81, 2001.

GOMES, M. G. Obstáculos epistemológicos, obstáculos didáticos e o conhecimento matemático nos cursos de formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. **Contrapontos**, Itajaí, ano 2, n. 6, p. 363-376, 2002.

GUARNIERI, M. R. Contribuições da pesquisa centrada na aprendizagem profissional docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), n. 10, Rio de Janeiro. **Ensinar e aprender**: sujeitos, saberes, tempos e espaços. Rio de Janeiro, 2000. 1 CD-ROM. Não paginado.

_____. **Tornando-se professor**: o início na carreira docente e a consolidação na profissão. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

GRANT, G. E. Using cases to develop teacher knowledge: a cautionary tale. In: SHULMAN, J. (Ed.). **Case methods in teacher education**. New York: Teachers College; London: Columbia University, 1992. p. 211-226.

GROSSMAN, P. L. Teaching and learning with cases: unanswered questions. In: SHULMAN, J. (Ed.). **Case methods in teacher education**. New York: Teachers College; London: Columbia University, 1992. p. 227-239.

GROSSMAN, P. L.; RICHERT, A. E. Unacknowledge knowledge growth: a re-examination of the effects of teacher education. **Teaching and Teacher Education**, Great Britain, Pergamon Press, vol. 4, n.1, 1988.

GROSSMAN, P. L.; WILSON, S. M.; SHULMAN, L. S. Teachers of substance: subject matter knowledge for teaching. In: REYNOLDS, M. C. (Ed.) **Knowledge base for beginning teacher**. Great Britain: Pergamon Press, 1989. p. 23-34

HAMMERNESS, K.; DARLING-HAMMOND, L.; SHULMAN, L. Toward expert thinking: how curriculum case-writing prompts the development of theory-based professional knowledge in student teachers. In: DARLING-HAMMOND, L.; HAMMERNESS, K. **Teaching Education**, 13(2), The pedagogy of cases in teacher education, University of Queensland, p. 219-243, 2002. Disponível em: <http://kml2.carnegiefoundation.org/users/khammerness>. Acesso em: 20 out. 2002.

HARRINGTON, H. L. Case analyses as a performance of thought. In: LUNDEBERG, M. A.; LEVIN, B. B.; HARRINGTON, H. L. (Ed.). **Who learns what from cases and how?** The research base for teaching and learning with cases. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1999. p. 29-47.

HATTON, N.; SMITH, D. Reflection in teacher education: towards definition and implementation. **Teaching & Teacher Education**, Great Britain, vol. 11, n. 1, p. 33-49, 1995.

HAYES, W. **Real-life case studies for teachers**. Lanham, Maryland e Oxford: The Scarecrow Press, Inc., 2003. 135 p.

HIEBERT, J.; GALLIMORE, R.; STIGLER, J. A knowledge base for the teaching profession: what would it look like and how can we get one? **Educational Researcher**, Washington D.C., vol. 31, n. 5, p. 3-15, 2002.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. **The lives of teachers**. New York: Teachers College Press, Columbia University, 1993.

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

_____. Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. In: IMBERNÓN, F. (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 77-95.

KAGAN, D. M. Contexts for the use of classroom cases. **American Educational Research Journal**, 1993, v. 30, n. 4, p. 703-723.

KAMII, C.; DeCLARK, G. **Reinventando a aritmética**: implicações da teoria de Piaget. Tradução de Elenisa Curt, Marina Célia Moraes Dias, Maria do Carmo Domith Mendonça. 18. ed. Campinas: Papirus, 2003.

KRAMER, S. Escrita, experiência e formação: múltiplas possibilidades de criação da escrita. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), n. 10, Rio de Janeiro. **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 105-121.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando. **Educação e Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Campinas, n. 68, p. 163-183, 1999.

LELIS, I. A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? **Educação e Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Campinas, n. 74, p. 43-58, 2001.

LEVIN, B. B. The role of discussion in case pedagogy: who learns what? And how? In: LUNDEBERG, M. A.; LEVIN, B. B.; HARRINGTON, H. L. (Ed.). **Who learns what from cases and how?** The research base for teaching and learning with cases. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 104 p. (Coleção Questões da Nossa Época, 67).

LIMA, M. S. L. A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), n. 11, Goiânia. **Igualdade e diversidade na educação**. Goiânia: Multipolo, 2002. 1 CD-ROM. Não paginado.

LOPES, C. A. E. **O conhecimento profissional dos professores e suas relações com Estatística e Probabilidade na Educação Infantil**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

LOPES, M. R. C. Descompasso: da formação à prática. In: KRAMER, S. et al. (Org.). **Infância e educação infantil**. Campinas: Papirus, 1999. p. 101-130.

LÜDKE, M. (Coord.). **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papirus, 2001. (Série Prática Pedagógica).

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos em educação e ensino).

LUNDEBERG, M. A. Discovering teaching and learning through cases. In: LUNDEBERG, M. A.; LEVIN, B. B.; HARRINGTON, H. L. (Ed.). **Who learns what from cases and how?** The research base for teaching and learning with cases. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1999. p. 3-24.

LUNDEBERG, M. A.; LEVIN, B. B.; HARRINGTON, H. L. (Ed.). **Who learns what from cases and how?** The research base for teaching and learning with cases. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1999.

MAGINA, S. et al. **Repensando adição e subtração: contribuições da teoria dos campos conceituais**. São Paulo: PROEM, 2001.

MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n.9, p. 51-75, 1998.

_____. Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. **Education Policy Analysis Archives**, 10(35), State University, College of Education, 2002.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação – século XXI).

_____. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. Como conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido. In: CONGRESO LAS DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO, Santiago, 1992. Disponível em: <<http://prometeo.us.es/idea/mie/pub/marcelo>>. Acesso em: dez. 2002.

MARCELO GARCIA, C.; MAYOR RUIZ, C.; SÁNCHEZ MORENO, M. **El conocimiento de casos en el discurso de los profesores principiantes**. Disponível em <<http://prometeo.us.es/idea/mie/pub/marcelo>>. Acesso em: 20 out. 2002.

McDIARMID, W. G.; BALL, D. L.; ANDERSON, C. W. Why staying one chapter ahead doesn't really work: subject-specific pedagogy. In: REYNOLDS, M. C. (Ed.). **Knowledge base for the beginning teacher**. New York: Pergamon, 1989. p. 193-205.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **Revista Iberoamericana de Educação**, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, n. 25, p. 147-174, 2001.

MERSETH, K. K. Foreword: a rationale for case-based pedagogy in teacher education. In: LUNDEBERG, M. A.; LEVIN, B. B.; HARRINGTON, H. L. (Ed.). **Who learns what from cases and how?** The research base for teaching and learning with cases. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1999. p. IX-XV.

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

_____. Case studies and teacher education. **Teacher Education Quarterly**, 17(1), p. 53-61, 1990.

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

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

_____. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

_____ et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOJE, E. B.; REMILLARD, J. T.; SOUTHERLAND, S.; WADE, S. E. Researching case pedagogies to inform our teaching. In: LUNDEBERG, M. A.; LEVIN, B. B.; HARRINGTON, H. L. (Ed.). **Who learns what from cases and how?** The research base for teaching and learning with cases. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1999. p. 73-94.

MONTALVÃO, E. C.; MIZUKAMI, M. G. N. Base de conhecimento para o ensino: indicadores presentes em um curso de formação inicial. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), n. 12, Curitiba. **Conhecimento local e conhecimento universal**. Curitiba, 2004. 1 CD-ROM. Não paginado.

MONTEIRO, A. M. F. C. Cultura profissional e magistério. Ensino de História: entre saberes e práticas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), n. 10, Rio de Janeiro. **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes, tempos e espaços**. Rio de Janeiro, 2000. 1 CD-ROM. Não paginado.

MOURA, M. O. O jogo e a construção do conhecimento matemático. **Série Idéias**, São Paulo, FDE, N. 10, p. 45-52, 1992. Disponível em: <www.crmariocovas.sp.gov.br>. Acesso em: 03 fev. 2004. Não paginado.

NICOLAU, M. L. M. Reflexões sobre as várias dimensões de atuação do professor de Educação Infantil na estimulação da aquisição da leitura escrita pelas crianças. NICOLAU, M. L. M e DIAS, M. C. M. (Org.). **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. Campinas: Papyrus, 2003. p. 207-229. (Coleção Papyrus Educação).

NIETO, S. Culturally relevant teaching with cases: a personal reflection and implications. In: LUNDEBERG, M. A.; LEVIN, B. B.; HARRINGTON, H. L. (Ed.). **Who learns what from cases and how?** The research base for teaching and learning with cases. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1999. p. 179-196.

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

NONO, M. A., MIZUKAMI, M. G. N. Aprendendo a ensinar: futuras professoras e suas experiências com situações de ensino na infância. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), n. 10, Rio de Janeiro. **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes, espaços e tempos. Programas e resumos: painéis e pôsteres**. Anais do X ENDIPE. Rio de Janeiro, 2000.

_____. Formando professoras no Ensino Médio por meio de casos de ensino. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Org.). **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 139-160.

_____. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional da docência: investigando conhecimentos profissionais de futuras professoras. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), n. 11, Goiânia. **Igualdade e diversidade na educação**. Anais do XI ENDIPE. Goiânia, 2002a.

_____. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 83, n. 203/204/205, jan./dez. 2002. Publicada em março de 2004.

_____. Sobre casos de ensino. In: SILVA, A.; ABRAMOWICZ, A.; BITTAR, M. **Educação e pesquisa: diferentes percursos, diferentes contextos**. São Carlos: RiMa, 2004a. p. 117-137.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)**, Campinas, n. 74, p. 27-42, 2001.

NUNES, J. B. C. O processo de socialização na profissão docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), n. 11, Goiânia. **Igualdade e diversidade na educação**. Goiânia: Multipolo, 2002. 1 CD-ROM. Não paginado.

NUNES, T. É hora de ensinar proporção. [abril 2003]. Ricardo Falzetta. São Paulo: Abril, Fundação Victor Civita, Revista Nova Escola, n. 161, 2003. p. 25-28

OLIVEIRA, R. M. M. A. Quem quer ser professora? A visão das alunas dos cursos de formação de professores sobre a profissão docente. In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R. R. (Org.). **Educação: pesquisas e práticas**. Campinas: Papirus, 2000. p. 139-161.

ONUCHIC, L. R.; BOTTA, L. S. Reconceitualizando as quatro operações fundamentais. [S.l]: [s.n.], [199-], p. 1-9.

PADILHA, S. A trajetória profissional de Stefânia, professora de educação infantil. [jun. 2002]. Vitória Líbia Barreto de Faria. **Revista Criança do Professor de Educação Infantil**, 36. Brasília: SEF/MEC, 2002.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. Un decálogo para enseñar a escribir. In: **Cultura y Educación**, 2, 1996, p. 31-41. Madrid: Infancia y aprendizaje.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 95-114.

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

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GUEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

_____. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas: Papirus, 2002.

_____. A didática como mediação na construção da identidade do professor – uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, M. E. D.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). **Alternativas no ensino de didática**. Campinas: Papirus, 1997. p. 37-70. (Coleção Prática Pedagógica).

PIMENTA, S. G.; GUEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PITTON, D. E. **Stories of student teaching: a case approach to the student teaching experience**. New Jersey: Prentice Hall, 1998.

PONCE, B. J. O tempo na construção da docência. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), n. 10, Rio de Janeiro. **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes, tempos e espaços**. Rio de Janeiro, 2000. 1 CD-ROM. Não paginado.

REGO, T. C. R. A capacitação do professor e a questão da língua escrita na pré-escola. **Série Idéias**, São Paulo, FDE, n.14, 1992. Disponível em: <www.crmariocovas.sp.gov.br>. Acesso em 20 jan. 2004.

REYES, C. Construindo histórias por meio da interação: uma prática de produção de textos para a aprendizagem da língua materna. In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R.R. (Org.). **Educação: pesquisas e práticas**. Campinas: Papirus, 2000. p. 115-138.

RICHERT, A. E. Writing cases: a vehicle for inquiry into the teaching process. In: SHULMAN, J. (Ed.). **Case methods in teacher education**. New York: Teachers College; London: Columbia University, 1992. p. 155-174.

SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 111 p. (Coleção Questões da Nossa Época, 42).

SCHLINDWEIN, L. M.; CORDEIRO, M. H. Aprender e ensinar conceitos matemáticos: um estudo com professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. **Contrapontos**, Itajaí, ano 2, n. 6, p. 459-467, 2002.

SCHMIDT, M. H. C. B.; MARQUES, M. L.; COSTA, V. L. V. G. O processo de aquisição da leitura e da escrita na infância. NICOLAU, M. L. M. e DIAS, M. C. M. (Org.). **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. Campinas: Papirus, 2003. p. 193-206. (Coleção Papirus Educação).

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 79-90.

SELVA, A. C. V.; BRANDÃO, A. C. P. Crianças de 5 e 6 anos resolvendo problemas no papel. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO

EM EDUCAÇÃO (ANPEd), n. 22, Caxambu, 1999. Disponível em:
<<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/SELVA.pdf>>. Acesso em 20 jan. 2004.

SHULMAN, J. H. **Case methods as a bridge between standards and classroom practice**. Disponível em: <www.ericsp.org/pages/digests/shulman.pdf>. Acesso em out. 2002.

_____. Commentary on 'The role of discussion in case pedagogy'. In: LUNDEBERG, M. A.; LEVIN, B. B.; HARRINGTON, H. L. (Ed.). **Who learns what from cases and how? The research base for teaching and learning with cases**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1999. p. 159-161.

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

SHULMAN, J. et al. Case writing as a site for collaboration. **Teacher Education Quarterly**, 17(1), 1990, p. 63-77.

SHULMAN, J.; LOTAN, R. A.; WHITCOMB, J. A. (Ed.). **Facilitator's Guide to Groupwork in Diverse Classrooms: A Casebook for Educators**. New York: Teachers College Press, 1998.

SHULMAN, J. H.; KEPNER, D. The editorial imperative: responding to productive tensions between case writing and individual development. **Teacher Education Quarterly**, v. 26, n. 108, 1999, p. 91-111.

SHULMAN, J. H.; MESA-BAINS, A. **Diversity in the Classroom: a Casebook for Teachers and Teacher Educators**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1993.

SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, 15(2), 1986. p. 4-14.

_____. Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. In: WITTRICK, M. C. (Org.). **La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos**. Barcelona: Paidós, 1989. p. 9-91.

_____. Toward a pedagogy of cases. In: SHULMAN, J. (Ed.). **Case methods in teacher education**. New York: Teachers College; London: Columbia University, 1992. p. 1-30.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPEd), n. 26, Poços de Caldas, 2003. Disponível em:
<http://www.anped.org.br/26/outrostextos/semagdasoares.doc> Acesso em: 03 fev. 2004.

_____. As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores. In: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001. (Série Prática Pedagógica). p. 91-105.

SOARES, M. T. C. Diálogos em sala de aula. **Contrapontos**, Itajaí, ano 2, n. 6, p. 471-474, 2002.

SYKES, G.; BIRD, T. Teacher education and the case idea. In: GRANT, G. (Ed.). **Review of reseach in education**, Washington, DC, American Educational Research Association, vol. 18, p. 457-521, 1992.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes do magistério. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, n. 10, Rio de Janeiro. **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 112-128.

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

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, Pannonica, n. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Campinas, n. 73, p. 209-244, 2000.

TEBEROSKY, A.; CARDOSO, B. (Org.). **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita**. 11. ed. Tradução de B. Cardoso. Petrópolis: Vozes, 2003. 272 p.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever**: uma proposta construtivista. Tradução de A. M. N. Machado. Porto Alegre: Artmed, 2003. 191 p.

TOLEDO, M. N. C. Um dinheiro, dois dinheiros, três dinheiros... **Revista Criança do professor de Educação Infantil**, Brasília, MEC/SEF, n. 32, p. 30-34, jun. 1999.

TORRES, R. M. Tendências da formação docente nos anos 90. In: **Seminário Internacional Novas Políticas Educacionais**: Críticas e Perspectivas, n. 2, São Paulo. São Paulo: PUC, 1998. p. 173-191.

WADSWORTH, B. J. **Piaget para o professor da pré-escola e 1º grau**. São Paulo: Pioneira, 1987.

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

_____. **Introduction to case method teaching**: a guide to the galaxy. New York: Teachers College, Columbia University, 1994.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2002. 133 p. (Palavra de Professor).

_____. De boas intenções o inferno está cheio. Ou quem se responsabiliza pelas crianças que estão na escola e não estão aprendendo? **Revista Pátio**, Porto Alegre, Artmed, ano IV, n. 14, 2000.

WENTZ, P. J. **The student teaching experience**. Cases from the classroom. New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2001

WILSON, S. M.; SHULMAN, L. S.; RICHERT, A. E. 150 different ways' of knowing: representations of knowledge in teaching. In: CALDERHEAD, J. (Org.). **Exploring Teachers' Thinking**. London: Cassell Education, 1987. p. 105-123.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

_____. Commentary on "Researching case pedagogies". In: LUNDEBERG, M. A.; LEVIN, B. B.; HARRINGTON, H. L. (Ed.). **Who learns what from cases and how?** The research base for teaching and learning with cases. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1999. p. 95-97.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. **Reflective teaching: an introduction**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Texto adaptado de trabalho apresentado no X ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino) (NONO; MIZUKAMI, 2000). Traz descrições e análises das futuras professoras em torno de suas experiências escolares enquanto alunas.

Como parte da investigação que procurou descrever e analisar conhecimentos profissionais de futuras professoras, a partir da utilização de casos de ensino como instrumentos investigativos e formativos (NONO, 2001), desenvolvemos um estudo que objetivou investigar descrições e análises que estas mesmas professoras realizavam em torno de suas experiências escolares e de seus processos de aprendizagem vividos nos anos iniciais do seu processo de escolarização (NONO; MIZUKAMI, 2000). As alunas participantes da pesquisa responderam a um conjunto de questões abertas referentes às séries iniciais do Ensino Fundamental que cursaram na infância e aos processos pessoais de aprendizagem da leitura, da escrita e das quatro operações fundamentais da Matemática que vivenciaram. Retomamos neste momento alguns dos resultados obtidos durante o estudo desenvolvido, reportando-nos, especificamente, a trechos das respostas dadas pelas professoras Daniela, Fabiana, Joana e Mariana, para ilustrar as análises realizadas.

Ao se referir às séries iniciais do Ensino Fundamental que frequentaram, as futuras professoras, hoje lecionando nestas séries, reportaram-se a eventos ou episódios vividos como sendo representativos de toda a trajetória vivenciada nesse período de sua escolarização. Em tais episódios é marcante a presença e a caracterização das professoras e a referência aos sentimentos vivenciados durante o curso primário. Características pessoais das professoras – tanto aquelas consideradas positivas, como as negativas – são enfatizadas, aparecendo, muitas vezes, como determinantes da aprendizagem ou não-aprendizagem. Grande importância as alunas atribuíram a situações em que suas professoras se relacionavam com os alunos. Tais situações foram apresentadas como modelos e contra-modelos para seus processos pessoais de aprendizagem da docência; surgiam como argumentos contra a adoção de uma prática pedagógica por elas considerada como tradicional, termo utilizado com conotação negativa. Não apareceram, entretanto, nos relatos das alunas, referências ao tipo de prática que pretendiam adotar quando comesçassem a lecionar. Quanto aos sentimentos (humilhação, pavor, decepção, nervoso, alegria, etc.) vividos durante o curso primário, eram tidos pelas alunas, em suas análises e descrições, como elementos integrantes dos processos de aprender e ensinar, muitas vezes, determinantes da aprendizagem ou não-aprendizagem de conteúdos e habilidades. As alunas pareceram analisar a adequação de atividades propostas pelas professoras a partir dos sentimentos que tais atividades geravam nos alunos, muito mais do que a partir das aprendizagens que proporcionavam ou deixavam de proporcionar.

O meu curso primário foi razoável que eu me lembro. No jardim foi gostoso porque eu gostava de ir, gostava da professora. Ela dava bastante trabalho com guache, lápis de cor, aquarela, e nós adorávamos fazer aquela bagunça. Na hora da merenda, ela colocava música pra ficarmos dançando e brincávamos no palco de artistas. Já na 1ª série, a professora

também era legal só que ela “exigia” uma letra mais bonita, legível. Eu não me lembro das aulas de matemática, mas, sim, as de Português com cartilha. Me lembro de uma vez em que ela nos passou um texto e de exercício, cada aluno foi à mesa e ela carimbou nosso caderno para colocarmos na frente os nomes respectivos dos objetos e pediu para pintarmos os desenhos. Depois que eu tinha feito isso, fui até a mesa dela para mostrar o meu trabalho e ela disse-me que a pintura só tinha uma cor e que eu precisava variar as cores dos desenhos e se eu não tivesse lápis, era para eu emprestar de alguém. Aquilo me decepcionou e me deu vontade de chorar. Não me lembro do nome da cartilha porque a professora exigia caderno e cartilhas encapados e sem orelhas. Na 2ª e 3ª séries também tinham que ter cadernos encapados. Na 3ª série me lembro de uma professora muito brava que todos tinham pavor dela. Um dia ela deixou uma menina passando um versinho da música Alecrim na lousa e saiu da sala. Quando ela voltou, ela sentou na mesa pra olhar caderno por caderno para ver se tínhamos copiado certo. Ela teve a capacidade de arrancar todas as folhas copiadas da classe inteira porque a menina que passou na lousa tinha passado errado. [...] Gostei da professora da 4ª série que toda aula nos dava um presente: era lápis com borracha, balas, bombons. Ela deixava nós escrevermos na lousa e conversar de vez em quando. (Daniela)

Meu primeiro dia escolar foi no jardimzinho (antes do pré), minha mãe foi me levar, não gostei muito de ficar sozinha, mas logo me enturmei. Foi onde aprendi as primeiras vogais e logo depois, no pré, já sabia os números de 1 a 10. Eu adorava a professora, era calma, tinha muita paciência. Discutia muito pouco com os colegas. Brincávamos no parquinho, fazíamos rodas e todo dia antes de comer cantávamos a música “O lanchinho”. Já na 1ª série, entrei na metade do ano por causa do mês de nascimento (julho); por isso o início foi um pouco difícil; ela era uma professora muito brava, não podia nem olhar do lado, pois ela jogava os materiais nossos no chão e fazia buscar. Dava reguada na cabeça, jogava cadernos no lixo. Bom, fora isso, eu nunca me mostrava sentida com essas humilhações, aliás comigo só aconteceu uma vez onde ela jogou o material no chão. Era esforçada e logo já acompanhava a classe. 2ª, 3ª e 4ª série foram melhorando ainda mais, já não havia mais ameaças e humilhações, mas se iniciavam as intrigas de colegas. Minha turma não era muito unida, qualquer coisinha que acontecia um chorava, outra brigava. Ah! Mais uma coisa que marcou foi que todos tinham medo de falar com a professora, então fiquei quieta, estava com dor de barriga e acabei fazendo nas calças, só depois é que ela me mandou ir ao banheiro. Bom, o curso em si foi bom, aprendi várias coisas importantes. (Mariana)

Ao serem solicitadas a descrever as formas pelas quais suas professoras das primeiras séries ensinavam, as alunas citaram características pessoais que elas possuíam, apontando, de maneira bastante superficial, alguns aspectos metodológicos de suas práticas (formas de organização da sala de aula; materiais didáticos; algumas atividades). Em alguns relatos transparecem algumas críticas, também superficiais, ao trabalho de suas professoras e ao ensino tradicional.

Eles eram legais, mas se não compríssemos as regras, como por exemplo: levantar sem pedir licença, era motivo para ouvir muitos bérros. Aprendi muito com elas, mas não vou seguir suas formas de ensinar. (Joana)

Ensinavam junto com os livros didáticos, teoria, exercícios na lousa, mas nada na prática. (Daniela)

Elas passavam a matéria na lousa, explicavam e passavam exercícios correspondentes a matéria, nunca manuseei material didático. (Fabiana)

Ensinavam Matemática através de desenho no caderno, objetos e pouquíssimas vezes com o material dourado. E as demais matérias, não me lembro muito. Só que usávamos livros, cartilhas, textos, jornais para recortar algo, mapas etc. A maneira como eles utilizavam esses materiais era boa, mas eu acho que hoje em dia, com as diferentes formas de ensinar melhoraria o ensino. Explicavam, pediam pesquisa, mas muito pouco nos reuniam em grupo. (Mariana)

Embora tenham sido solicitadas a citar e analisar duas experiências nas quais tivessem sido bem sucedidas em aprender algo e duas experiências nas quais tivessem sido mal sucedidas, via questão aberta, sem especificar que tais situações deveriam ter ocorrido na escola, as futuras professoras recorreram a situações escolares para localizar tais experiências. Nenhuma delas se referiu a situações vividas em qualquer outro local que não a escola. As situações em que foram bem sucedidas em aprender algo estavam relacionadas a momentos em que receberam prêmios e/ou elogios das professoras por alguma atividade realizada; a momentos em que estavam expostas diante da classe e responderam corretamente a alguma questão; a momentos em que produziram algum material. As situações em que foram mal sucedidas se relacionavam a eventos marcados por punições e humilhações e por tentativas fracassadas de resolver atividades na lousa, diante da professora e dos colegas. Os aspectos relacionais envolvidos nas situações de sucesso e de fracasso escolar parecem ter determinado a escolha das situações de aprendizagem e de não-aprendizagem.

Aprender tabuada, pois eu sempre ganhava “prêmios” e era a mais rápida na resposta. Na 4ª série, eu ganhei medalha de melhor desenho da sala, foi ótimo para mim, só que até hoje não devolveram meu desenho. (Joana)

1- Confeccionei um livrinho individual, onde, além de criar a história, tive que ilustrá-la, mas sem esquecer que teria de ser bem caprichado, letra bonita e desenhos coerentes com a história: acho que fui bem sucedida em aprender com isso, pois, vi que cresci um pouco mais com esse trabalho, tive que utilizar a criatividade, a produção de textos e o desenho (parte não desenvolvida dessa maneira antes do livrinho). Isso me deixou mais interessada em produzir histórias. 2- Resolvi algumas operações matemáticas na lousa: fui bem sucedida, pois venci o medo de errar perante a classe toda, de ser humilhada; aprendi com essa situação, pois não devemos ter medo de errar, afinal estamos na escola para aprender, não nascemos sabendo. Nessa situação, a professora me auxiliou e não pisou em mim como achei que faria, pelo contrário esperou eu fazer e foi ajudando fazer o exercício. (Mariana)

Na 3ª série, eu fiquei com trauma quando a professora me pediu para fazer uma divisão na lousa e eu não consegui. E na 3ª série também quando teve chamada oral de tabuada e eu não consegui falar o resultado das tabuadas do 6, 7 e 8 porque eu enroscava ou fazia no dedo debaixo da carteira, mas mesmo assim eu errava. (Daniela)

1- A professora passou um texto na lousa e leu conosco, minutos depois pediu para que não esquecêssemos da história e apagou; depois pediu para escrevêssemos mais ou menos igual ao dado, eu não consegui fazê-lo, aliás, a grande maioria e ela nos humilhou perante os que fizeram. Isso fez com que deixasse de aprender e começasse a decorar. 2- Sempre que havia Educação Física, a professora escolhia os alunos que eram “craques” no voley, pois já jogavam em outros lugares, o que me fez perder totalmente o interesse em aprender esse esporte e aliás, qualquer coisa que viesse de sua aula. (Mariana)

Não se verificou, nos relatos das alunas, tentativas de análise dos seus processos de aprendizagem da leitura, da escrita e das quatro operações matemáticas vividos na infância, mas, sim, detalhamento de procedimentos de ensino utilizados na escola que são, de modo geral, bastante semelhantes para todas as alunas. Seus processos de aprendizagem são descritos, de modo geral, como vinculados aos primeiros anos de escolarização. Embora enfatizem a importância de que as professoras considerem os conhecimentos construídos pelas crianças fora da escola, não mencionam os processos pessoais de aprendizagens que viveram antes de chegar à escola.

Esses dados fornecem algumas pistas sobre conhecimentos que as professoras iniciantes possuíam sobre aspectos referentes aos processos de ensino e aprendizagem no período em que freqüentavam o curso de formação inicial. Considerando que a escola primária representa uma das fontes de aquisição de conhecimentos sobre a docência (TARDIF, 2002), onde o aluno, mesmo que ainda não pense em se tornar um professor, estabelece relações com diferentes formas de ensinar e de aprender, analisando-as a partir de sua ótica de estudante, destacamos a relevância dos conhecimentos que as professoras iniciantes possuem sobre sua trajetória como alunas nos primeiros anos escolares. Observando a importância que atribuem às características pessoais de suas professoras do curso primário como elemento essencial para um bom ensino, caracterizado muito mais pelas sensações agradáveis que possa ter gerado nos alunos que pelas aprendizagens que possa ter determinado, procuramos investigar as implicações destas análises no início de sua carreira. Como professoras iniciantes, o que consideram um bom ensino? Que características acreditam ser necessárias ao trabalho docente? As características pessoais permanecem consideradas como fundamentais ao trabalho do professor de crianças de 0 a 10 anos de idade? Que lugar ocupam as aprendizagens dos alunos e seus sentimentos nos processos de ensino que desenvolvem? As situações marcantes que viveram na escola primária continuam sendo lembradas em seus primeiros anos de profissão docente? As relações que as professoras iniciantes estabeleceram com sua escolarização, durante a formação inicial, pareceram determinar a forma como se relacionavam com o ensino aí ministrado. Como professoras em início na carreira, como se relacionam com os conhecimentos da docência construídos durante sua trajetória de escolarização? Esse é um dos focos de análise deste estudo.

APÊNDICE B – Adaptação de capítulo de livro em que são analisados conhecimentos profissionais de futuras professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil e discutidas contribuições do uso de casos de ensino na apreensão e no desenvolvimento de tais conhecimentos (NONO; MIZUKAMI, 2002).

Ao optarmos, nesta pesquisa, por acompanharmos a trajetória profissional de algumas professoras que participaram de pesquisa anterior (NONO, 2001), que investigou os conhecimentos profissionais sobre a docência que manifestavam durante o curso de formação inicial, partimos da consideração do caráter de continuidade e de dinamicidade dos processos de desenvolvimento profissional docente. As relações que professoras principiantes estabelecem com os conhecimentos manifestos durante sua formação inicial ao elaborar e analisar casos de ensino são foco de análise desta investigação. Dessa forma, sistematizamos neste tópico algumas análises referentes aos conhecimentos profissionais evidenciados pelas professoras participantes desta pesquisa quando cursavam a formação inicial para a docência na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Conhecimentos, compreensões, disposições e habilidades evidenciados naquela época, embora possam ter sido revistos e reorganizados diante das solicitações da entrada na carreira, são parte da constituição da base de conhecimento profissional para o ensino destas professoras. De alguma forma, podem ter determinado a construção e a reelaboração de conhecimentos docentes no início na carreira. Um conjunto múltiplo, dinâmico e complexo de conhecimentos, crenças e expectativas pareceu orientar observações e análises realizadas pelas, então, futuras professoras diante de eventos escolares. Esse conjunto pareceu influenciar o modo como se posicionavam diante do curso de formação e dos processos de aprendizagem profissional que vivenciavam naquele momento. Suas influências sobre os anos iniciais na carreira docente constituem foco de análise desta investigação.

O caráter processual da aprendizagem da profissão docente e o aspecto multirreferencial da construção de saberes profissionais foi destacado pelas professoras iniciantes quando cursavam a formação inicial. Destacaram também conhecimentos de diferentes naturezas – dos conteúdos específicos, dos alunos e de suas características, de como ensinar os conteúdos, de estratégias de gestão de classe, dos currículos, dos materiais e dos programas, do processo pessoal de aprendizagem profissional, dentre outros – como componentes do conhecimento profissional docente, explicitando suas teorias pessoais sobre cada um deles. Os dados permitiram o estabelecimento de algumas características dos conhecimentos profissionais evidenciados pelas futuras professoras: foram apresentados de forma bastante fragmentada, sem o estabelecimento constante de relações entre conhecimentos de conteúdos específicos, de características gerais dos alunos, de aspectos contextuais, etc., embora evidenciassem tentativas do estabelecimento de tais relações; estavam repletos de jargões teóricos que sinalizavam algumas concepções das alunas sobre processos de ensino e aprendizagem comprometidos com um ensino centrado no aluno e em seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, etc., utilizados, entretanto, de forma desconectada da teoria ensinada no curso de formação; não foram tratados de modo abrangente, relacionados a aspectos gerais do processo de ensino-aprendizagem, mas, sim, de modo parcial, relacionados a episódios escolares; evidenciaram a preocupação das alunas com seu processo pessoal de aprendizagem profissional da docência.

Algumas lacunas importantes foram identificadas no conjunto de conhecimentos evidenciados pelas futuras professoras. Embora não possam ser consideradas definitivas –

já que a formação inicial não se encerra com o recebimento do diploma do curso de formação – caracterizam esta etapa da aprendizagem profissional docente, revelando fragilidades do curso de formação. Essas lacunas transpareceram na falta de domínio de conteúdos específicos de diferentes naturezas relacionados às séries iniciais do ensino fundamental; na falta do estabelecimento de vínculo entre a profissão docente e o quadro de modificações atuais que vivemos (marcado pela presença de novas tecnologias; pela diversidade cultural dos alunos; pela busca da identidade de gênero); na dificuldade em vincular conhecimentos teóricos aprendidos no curso de formação a situações escolares. Os dados apontaram que algumas dessas lacunas foram constatadas pelas alunas durante o estudo dos casos de ensino, sendo encaradas como possíveis de serem preenchidas durante o exercício da profissão docente. Ao assumir seu desconhecimento de conteúdos relacionados aos pontos cardeais, a aluna Fabiana escreveu o seguinte trecho ao relatar como daria uma aula sobre o assunto: “Primeiramente, me prepararia, estudando e pesquisando em alguns livros sobre o conteúdo, descobrindo as diferentes formas que eles possuem (o que é fundamental). No decorrer da aula, deixaria uma discussão aberta sobre o assunto e as dúvidas geradas, que seriam respondidas pelas próprias crianças ou por mim, caso soubesse. Se alguma dúvida permanecesse, eu voltaria a procurar em novos livros a resposta correta e levaria para a sala”. Mariana também destacou a necessidade e a disposição de estudar o conteúdo a ser ensinado: “Se eu fosse a professora de Joãozinho, primeiramente estudaria mais a fundo o assunto a ser dado, para suprir todas as necessidades dos alunos, permitindo que eles interrogassem, comparassem, participassem da aula”. E Joana mostrou preocupação em ensinar de modo incorreto: “É necessário que eu conheça meu potencial para que não prejudique meus alunos, pois posso passar um conteúdo que não domino muito bem e meus alunos vão ter a mesma dificuldade que eu tenho”.

Algumas aprendizagens equivocadas foram evidenciadas pelas futuras professoras investigadas. Jargões teóricos, por exemplo, parecem ter sido aprendidos e utilizados, pelas alunas, de modo desconectado das teorias em que estão alojados. Ao utilizar termos como “aprendizagem através do concreto”, “respeito à realidade dos alunos e às diferenças entre eles” para analisar e discutir situações de ensino, as alunas demonstraram sua preocupação em desenvolver um ensino que vá ao encontro das reais necessidades de aprendizagem das crianças que frequentam as escolas, mas pareceram traduzi-los sem se preocupar com as teorias em que estão alojados e que fazem parte dos conteúdos trabalhados no curso de formação. A crença de que “[...] o correto seria Mariana ter em mãos materiais concretos” (Joana) por exemplo, era evidenciada pelas alunas sem que fossem explicitadas possíveis relações que poderiam ser estabelecidas entre o uso do material concreto e a aprendizagem do aluno. As crenças de que “[...] existem diferenças no nível e na realidade das crianças” (Fabiana) e de que “[...] se dois alunos recebem o mesmo conceito, isso não significa que sabem da mesma forma, pois cada um adquiri o conteúdo de acordo com seu grau de desenvolvimento, respeitando a realidade, cultura etc.” (Joana) eram compartilhadas pelas futuras professoras sem que discutissem modos de lidar com diferentes alunos, de considerar seu cotidiano no decorrer das aulas, de relacionar seu conhecimento com o conhecimento de conteúdos específicos, dos programas escolares, das metodologias de ensino, etc. Outra aprendizagem equivocada era a de que não devem se preocupar em aprender conteúdos específicos no curso de formação, podendo deixar essa aprendizagem para o momento em que a prática solicitar. Ao analisar conhecimentos evidenciados pelas alunas investigadas, notou-se que lacunas em seu conhecimento profissional se relacionam, principalmente, ao seu pouco domínio do conhecimento de conteúdos específicos que devem ser trabalhados nas séries iniciais do Ensino Fundamental, onde irão lecionar. Trata-se de um aspecto que não pode, de modo algum, ser desconsiderado pelo curso de

formação. A competência de um professor passa pelo domínio dos conteúdos que deverá desenvolver com seus alunos. Os dados indicaram que o desconhecimento do conteúdo gerou o planejamento de aulas baseadas em informações equivocadas; em que conteúdos relevantes foram desconsiderados e em que atividades foram propostas sem estarem relacionadas especificamente com o conteúdo a ser trabalhado. Eram atividades gerais, propostas pelas futuras professoras para serem utilizadas no ensino de qualquer conteúdo. As especificidades de cada assunto a ser ensinado não foram consideradas no planejamento das aulas.

Aparentemente, a fragilidade no domínio de conteúdos específicos determina que outros componentes do conhecimento profissional também se tornem frágeis. Esse domínio, sem dúvida, não é de responsabilidade exclusiva dos cursos de formação, devendo, na verdade, ser adquirido pela futura professora ao longo de sua trajetória escolar. A formação docente se dá ao longo dessa trajetória, quando ocorre também a aprendizagem dos conteúdos curriculares. Torres (1998, p. 185) discute a necessidade de que a reorganização dos cursos de formação seja pensada num contexto de transformação de todo o sistema escolar, para que tais cursos não tenham que se converter, simplesmente, em um espaço de compensação de déficits deixados por uma deficiente educação primária.

A aprendizagem dos professores não começa no primeiro dia de sua formação como professor. Começa em sua infância, no lar e quando esse futuro professor vai para a escola. O mau sistema escolar forma não só maus alunos, como maus professores que, por sua vez, reproduzirão o círculo vicioso e empobrecerão cada vez mais a educação. Hoje, começa-se enfim a reconhecer que uma profunda reforma escolar é necessária, também do ponto de vista da formação do professorado, não apenas do ponto de vista dos alunos. Assim como a reforma escolar não é possível sem mudança da formação docente, esta é impossível desacompanhada de uma reforma escolar. Ambas são interdependentes.

Nem mesmo o curso de formação pareceu ter conseguido compensar as lacunas de toda história escolar vivida pelas alunas participantes desta investigação. Cursando a fase final do curso inicial, essas alunas provavelmente ingressaram, como professoras, nas salas de aula, desconhecendo muito do que deveriam ensinar. Será que estão conseguindo – de acordo com suas expectativas – aprender conteúdos de diferentes naturezas na medida em que a prática tem solicitado? Como futuras professoras, lidaram tranquilamente com as lacunas no conhecimento de conteúdos específicos. Mesmo diante dos casos de ensino – considerados por elas como exemplos reais da prática – não demonstraram intenção de assumir suas dificuldades em lidar com conteúdos específicos, a ponto de pensar em lidar com elas ainda durante a formação inicial. Estarão sabendo lidar com tais dificuldades agora que estão lecionando? Estarão tendo condições de assumir posturas diferentes daquelas adotadas pelas professoras-personagens dos casos estudados e tão criticadas por elas?

Enquanto momento e espaço de aprendizagem profissional da docência, o curso de formação inicial de professores não pode ser analisado ou discutido sem que se compreenda o pensamento das futuras professoras. Ao reconhecer conhecimentos que orientam seus processos de tomada de decisão a respeito de situações de ensino, as futuras professoras podem repensá-los e reconstruí-los. As produções das alunas evidenciaram sua disposição para a reflexão mas, ao mesmo tempo, sugeriram que essa disposição choca-se,

muitas vezes, com a existência de algumas certezas sobre aspectos relacionados a processos de ensino e aprendizagem. A utilização dos casos de ensino permitiu, entretanto abalar algumas certezas, gerando dúvidas e sentimentos de incerteza, sugerindo que o conhecimento profissional pode ser revisto e reconstruído diante de eventos que exemplifiquem a prática: “Acho que não são todos os conteúdos que a avaliação pode avaliar verdadeiramente, como já disse, algumas só serão vistas na prática, contudo, mesmo tendo as avaliações que me indicam que as crianças aprenderam, não posso ter tanta certeza e não sei o que fazer para ter tais certezas. [...] ainda me questiono: será que a avaliação está tendo alguma verdade nos seus resultados? Para que avaliar se só teremos certeza da aprendizagem quando ela for feita na prática?” (Fabiana).

Ao apresentar temáticas variadas – relativas aos atos de ensinar e de aprender – os casos de ensino colocaram as futuras professoras diante da complexidade das situações de ensino vividas em sala de aula, permitindo a visualização de aspectos antes invisíveis para elas. Os modelos sobre ensinar e aprender construídos pelas alunas em sua trajetória escolar não abrangeram, apesar de sua multiplicidade, toda complexidade dos processos de ensino e aprendizagem. O estudo de casos de ensino pareceu contribuir para que futuras professoras – que freqüentavam curso de formação inicial de nível médio – compreendessem aspectos relacionados a seu próprio processo de aprendizagem profissional e a processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Os casos de ensino, nesse estudo, mostraram grande potencial enquanto instrumentos de promoção e investigação de conhecimentos relacionados à aprendizagem da docência. Sua utilização permitiu o envolvimento das alunas em seu processo de aprendizagem profissional, incitando-as a pensar e/ou repensar conhecimentos sobre ensinar e aprender, construídos ao longo de sua trajetória escolar. Esse envolvimento decorreu, especialmente, do fato de que as situações apresentadas nos casos eram tidas como reais pelas alunas e consideradas possíveis de serem vividas por elas mesmas em seu futuro exercício da docência. O estudo de casos, nessa investigação, sob os dois enfoques em que foi utilizado – análise e elaboração de casos – permitiu que as futuras professoras construíssem, relacionassem e explicitassem diversos tipos de conhecimentos envolvidos em sua aprendizagem profissional. Apresentando temáticas relacionadas à atuação do professor em sala de aula, os casos permitiram que as alunas, a partir de seu estudo, se envolvessem em processos de análise, resolução de problemas, tomada de decisões, necessários à atividade docente.

ANEXOS

ANEXO A – Modelo de carta enviada às professoras anexada ao primeiro caso de ensino que deveriam analisar. Os nomes das professoras utilizados nesse modelo são fictícios.

Jaú, 10 de junho de 2003.

Cara Joana,

antes de mais nada, gostaria de te agradecer por aceitar participar da pesquisa que estou desenvolvendo. Tenha certeza de que você estará contribuindo para que conhecimentos sobre a profissão docente sejam construídos. Eu gostaria também que você soubesse que se trata de uma pesquisa que estou desenvolvendo no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, na área de Metodologia de Ensino, em nível de Doutorado, sob orientação da professora Maria da Graça Nicoletti Mizukami. Comecei a pesquisa em 2001 e pretendo encerrá-la no início de 2005, com a defesa da tese. Neste segundo semestre de 2003, pretendo realizar a coleta de dados para que, no próximo ano, eu possa me dedicar a analisar os dados coletados. O título da minha pesquisa é ***Professoras em início de carreira: promovendo e investigando processos de aprendizagem profissional por meio de casos de ensino***. Estou interessada em investigar processos de desenvolvimento profissional vividos por professoras que estão iniciando na carreira docente. Além disso, meu interesse é também por investigar uma metodologia, relativamente nova, de ensino e de pesquisa: casos de ensino. Você já conhece os casos de ensino: são aquelas descrições de situações de ensino, seguidas de questões para reflexão; são exemplos de situações dilemáticas vividas por professoras quando tentam ensinar algum conteúdo a seus alunos.

Nesta pesquisa, vou solicitar que você analise quatro casos de ensino. O primeiro tem o título de “A trajetória profissional de Stefânia, professora de Educação Infantil” e está sendo enviado junto com esta carta. Os outros três trarão situações vividas por professoras ao tentar ensinar conteúdos de Matemática, Ciências e Língua Portuguesa. Também vou solicitar que você elabore um caso de ensino a partir de uma situação vivida por você como professora. No momento adequado, te envio as orientações sobre como elaborar o caso. Por enquanto, peço que você leia com muita calma o caso da professora Stefânia (você pode grifar o texto, fazer anotações, se quiser, pois não será necessário que você me devolva o caso) e responda às questões referentes a ele. Peço que você responda sem qualquer receio; escreva tudo aquilo que quiser, inclusive, pensamentos que for tendo conforme lê o caso. Não se preocupe se existe uma resposta certa ou errada; na verdade, o que me importa é a sua resposta, a sua opinião, aquilo que você pensa sobre sua profissão. Se depois de responder às questões você quiser escrever mais alguma coisa, fique à vontade. Para a pesquisa, quanto mais você escrever sobre sua trajetória e sua atuação como professora, melhor. Afinal, mais elementos eu terei para analisar processos vividos por professoras iniciantes. Por volta do dia 15 de julho, entro em contato com você, para podermos combinar um horário para que eu possa buscar suas respostas ao caso de ensino. Repito, você não precisará me devolver o caso, apenas as respostas dadas nas folhas em branco que estou te enviando.

Qualquer dúvida, é só me telefonar (624-2774) ou enviar um e-mail (maevi@jau.flash.tv.br). Estão também participando da pesquisa a Daniela, a Fabiana e a Mariana. Tenho certeza de que será um trabalho excelente com a participação de vocês! Muito obrigada! Um abraço!

ANEXO B – Caso de ensino e roteiro de questões.

**A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE STEFÂNIA,
PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL¹²**

Stefânia Padilha¹³

Sou professora de educação infantil há 20 anos. Venho de uma família grande, oito filhas, todas professoras. Meus pais fizeram muito sacrifício para nos manter e garantir estudo para todos. Tenho 40 anos e gosto muito de ler e de escrever. Atualmente, trabalho com uma classe de 20 crianças de cinco anos de idade, em uma escola municipal. A minha escola tem uma história muito interessante de organização coletiva do trabalho pedagógico. Sempre participei das lutas de minha categoria. Minha formação se deu e continua se dando em diferentes instâncias: na escola, nos cursos regulares, nos cursos e encontros realizados pela secretaria, no sindicato e em minha casa, na convivência com minhas irmãs. Essa experiência familiar foi marcante e está presente na professora que sou. Minhas irmãs, durante o exercício da profissão, não tiveram treinamentos, atualizações, nem o tempo pedagógico. No entanto, convivendo na mesma casa, elas viviam conversando sobre o trabalho, planejando e corrigindo atividades de maneira comentada, o que certamente deveria possibilitar reflexões e trocas entre elas. Minha participação nessas experiências, incluindo o fato de eu até ajudar na correção de atividades, me leva a crer que minha formação profissional teve início aos sete ou oito anos.

Considero que em nossa profissão vivemos aspectos diferenciados. Somos as tias, com todo o desprestígio social desse título. Aquela boazinha que faz as vontades, que pode ser útil para várias tarefas, mas é a mãe quem decide as questões importantes. Aquela que não sendo a dona, a grande responsável pela formação/educação da criança, não define nada, mas ganha a recompensa da flexibilidade. Não precisa de muito preparo, não precisa ser muito competente e ganha um título que carrega doses de afetividade. As tias são boazinhas, como se o título desse *a priori* e de graça uma relação afetiva que deveria ser construída no dia-a-dia. Mas, junto com essa realidade, existe outra. Mãe é uma só e tia podem ser muitas e passamos a ser entendidas no plural. Talvez como instinto mesmo de sobrevivência, hoje somos plural, tias ou mercenárias, somos categoria, nos organizamos em sindicatos e tentamos dizer nossa voz, nossos direitos. Somos também objeto de pesquisa e estudos. Nós mesmas e os outros, preocupados com nossa identidade, nos percebendo como sujeitos sociais políticos. Um sujeito constituído na relação com os outros, fazendo e se fazendo na cultura. Desse tempo que vivo, a professora que sou tenta negar o papel de tia nas ações e atitudes individuais, mas sei que a carrego comigo e principalmente no olhar do outro sobre minha profissão. Com relação ao sujeito sociopolítico pertencente a uma categoria, tento me colocar a serviço da construção dessa identidade numa constante e doída articulação entre o individual e o coletivo. Mas, com toda certeza, participar da abertura política de nosso país em 1979, ir para as ruas abrindo a caixa-preta da educação e presenciar o surgimento de uma nova concepção de sindicato, mesmo ainda sendo uma aluna da Escola Normal, foi e é uma marca determinante na professora que sou. Penso que, nos anos 80, escorregamos por uma etapa da história e as

¹² BRASIL. Ministério da Educação. *Revista Criança do Professor de Educação Infantil* (36). Entrevista concedida a Vitória Líbia Barreto de Faria, da Coordenação Geral de Educação Infantil, do Ministério da Educação. Brasília: SEF/MEC, jun. 2002, p. 4-7.

¹³ Professora de Educação Infantil da rede municipal de educação de Belo Horizonte (MG).

mudanças ocorreram a mercê das ideologias e legislações. Começamos a nos descobrir como sujeitos da história e das mudanças, negando antigas imagens.

Fiz uma opção por uma profissão que se pauta na relação de gente com gente. Tarefa complicadíssima! Basta pensar nas relações entre marido e esposa e nas relações entre pais e filhos. Só que nessa relação familiar ninguém estudou, apostou num retorno. Nosso caso é ainda mais complicado, porque essa relação se dá num lugar, com uma função específica: educar, formar pessoas. Para isso, recebemos uma formação que presumiria uma aposta e, a partir daí, uma responsabilidade em acertar mais. Essa questão já nos coloca nesse lugar de professoras com o desconforto do peso dessa responsabilidade. Então, vamos dizer desse corpo que carrega essa responsabilidade. O meu corpo, a minha estatura, facilitam a tarefa de professora de educação infantil, embora talvez fossem complicados na relação com os grandões. Meu tamanho me aproxima das crianças e elas adoram dizer que estão “quase me pegando”. Mas, você já imaginou quanto o nosso corpo fica exposto, nessa profissão? Sabe o que significa pegar piolho, custar a acabar com eles e, no outro dia, aceitar aquele abraço agarrado, grudado no pescoço da Aninha, e até sentir a transfusão de piolhos? Qual formação daria conta do controle que devo ter quando ganho aquele pisão na unha? Nas minhas reflexões, é dilema, é sofrimento pensar: efetivamente estou formando essas crianças que são meus alunos para a iniciativa, para a independência, para a autonomia, quando organizo com eles todo o espaço da sala e a dinâmica do trabalho? Ou quando, ao reorganizar as mesas para uma atividade, uma criança cheia de iniciativa, querendo ajudar, empurra a mesa e esmaga os meus dedos e com dor recrimino: “Vê se não me ajuda, se eu não pedir!”. Por isso, vira-e-mexe, nas reflexões coletivas da escola, o desafio é precisar o que cada uma de nós entende por autonomia e quais as posturas coerentes com tal concepção. Já nas reflexões individuais, fiquei, por muito tempo, angustiada pensando que, como professora, vou me tornando competente em muitas coisas, mas a tolerância, com certeza, vai diminuindo. Até que resolvi que nada é dado e acabado. Estou dando prioridade e policiando o meu grau de tolerância na relação com as crianças e a meta é percorrer o caminho inverso. Ainda na questão da tolerância, existe um outro aspecto: como fortalecer uma relação de encantamento com o diferente, com o novo, se o que é padrão e o que não traz estranhamento é tão cômodo e sedutor? Como construir e manter uma postura de alteridade? Outra grande contribuição do coletivo de uma escola pública é que sempre é preciso conviver e negociar as diferenças. Se o tempo passa e envelhecemos, vamos para a idade. Tenho 40 anos e minha relação é com crianças de cinco anos. Talvez aqui, o Papai do Céu tenha falhado. Não guardamos na memória, o nosso ser criança, e a experiência vivida não consegue nos ajudar na relação com as crianças. Aliás, elas são muito mais compreensivas, com uma fase que ainda não viveram, do que nós, que já fomos crianças. Na educação infantil, é fundamental perceber a perspectiva da criança para ajudá-la em seu processo. Outro conflito que vivo é saber que a minha pessoa é autoritária, mas eu sofro ao pensar que a professora também o seja. Convenhamos, posso não ser autoritária como professora, se a pessoa que sou é?! Mas fico me enganando, pensando que, com as crianças, construo uma relação mais democrática, ou, pelo menos, autêntica. Ser mulher, também marca muito minha relação com as crianças, é claro. No papel de informante, tenho dificuldades, porque é bastante frágil a minha própria formação. Tenho defasagens grandes em várias áreas do conhecimento, mas sou muito esforçada, corro atrás o tempo todo e penso que acabo cumprindo o papel de sistematizadora do conhecimento universal. Nisso também sou ajudada pelo coletivo da escola, pois essa questão é sempre discutida e valorizada por todos. Com relação à estética e à tecnologia, sou analfabeta, mas a consciência disso me fez organizar o trabalho deste ano, investindo nessa dificuldade e têm sido satisfatórias as possibilidades que venho oferecendo às crianças na questão artística. Na escola, também têm sido muito pautadas as

dimensões estética e ecológica no nosso trabalho, o que tem sido importante para mim. E só para não ficar um perfil muito ruim, encerro dizendo que tenho um dinamismo e uma habilidade de leitura das crianças e uma capacidade de devolução com intervenções diferenciadas que é interessante. Isso faz com que a minha auto-estima como professora seja positiva, o que é fundamental para eu me aventurar como dona do meu percurso, tanto ao fazer como ao refletir e transformar esse fazer no coletivo da escola; como cada uma de minhas colegas, ao se colocar, também contribui.

Nas reflexões do coletivo da escola é uma luta, por exemplo, definir até onde a interminável contação de caso das crianças nos ajuda a entendê-las, como lidar com o tempo, sempre insuficiente para tantas prioridades e onde buscar os fundamentos teóricos que ajudariam a entender a nossa prática cotidiana. No coletivo da escola, cada uma das minhas colegas traz a marca de suas histórias de vida, seus percursos profissionais, suas características pessoais, o que implica constantes trocas, negociações e construção de acordos possíveis. Assim, o projeto político-pedagógico vai se constituindo e o seu registro vai tendo o lugar do vivido, mas também das metas desejadas, dos acordos vislumbrados.

Nos movimentos sociais e nas campanhas de minha categoria, tenho aprendido muito, mas vou falar sobre a ação da Secretaria Municipal de Educação. Com certeza, minha experiência nessa secretaria tem sido bastante positiva. Foram várias as oportunidades de participar de cursos, palestras, seminários, promovidos pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação que se constituíram como momentos ricos, de aprofundamento e desequilíbrio. No entanto, considero muito mais efetivas as discussões realizadas na escola. Considero um privilégio a oportunidade de contar com a contribuição de bons profissionais na discussão concreta, palpável, sobre nossas dificuldades e descobertas. Digo privilégio, porque contar com essas contribuições foi busca e conquista de nossa escola, e não uma política da SMED, apesar de já ter conhecimento de algumas iniciativas nesse sentido. O que é fundamental, porque se é verdade que a escola é o espaço privilegiado de formação, também é preciso reconhecer o quanto podem ser deformadores o cotidiano e a estrutura de uma escola. Não porque somos bruxas malvadas, mal-intencionadas ou incompetentes, mas porque a vontade de acertar não garante o acerto. Nesse sentido, nossas reflexões devem ser acompanhadas, problematizadas e enriquecidas pelo olhar e pelo saber do outro, compartilhando assim a responsabilidade e a alegria de construir práticas mais significativas e humanizadoras.

Creio que não podemos mais participar das discussões ou ações de formação como pobre em festa de rico, nem como um penduricalho, para compor com um modismo politicamente correto. É no nosso *habitat* que as discussões têm contexto, cheiro, cor, sabor e até dor. Fora de lá, é sempre um “estar se expondo com recortes”, podendo ocorrer constrangimentos, mal-entendidos, superficialidade, além de sentirmos nossa contribuição como o prato menor do banquete. Gostaria muito que essa questão do menor valor não fosse entendida como queixa, ou como baixa auto-estima, ou algo nessa linha. Como podem perceber, são muitos os fatores que constituem o fazer político-pedagógico de cada escola. A tarefa do autoconhecimento, de construir identidades, reconhecer e desafiar limites é tarefa muito complexa, mas cada professor é quem deve assumi-la. Para pensar qualquer processo de formação que considere a professora que sou, de início, precisaria ser entendido o significado do sacrifício dos meus pais, para garantir o diploma de professora para todas as suas oito filhas, e como esse fato e a excelência do trabalho de minhas irmãs determinaram o valor que dou à minha profissão. Ou seja, para mim, hoje, o prato principal, no banquete da formação continuada de professores, é a caminhada da professora Ana e de suas companheiras, naquela escola, lá nos cafundós. Como os professores de educação infantil estão construindo suas identidades? Como vem se constituindo, no dia-a-

dia, sua relação com a criança, ao cuidar de sua formação? E aí, mais que grandes banquetes esporádicos, haverá uma permanente refeição de qualidade, com as delícias e a adequação da comida caseira.

QUESTÕES

1. Stefânia é uma professora de educação infantil com 20 anos de experiência em ensino. Neste depoimento, ela apresenta um pouco do que tem sido sua trajetória profissional. E quanto a você? Há quantos anos está lecionando? Por quais escolas já passou? Públicas? Particulares? Educação infantil? Ensino fundamental? Com que séries já trabalhou? Escreva um pouco sobre sua trajetória como professora, destacando aqueles aspectos que você acredita que foram importantes na sua vida profissional e que mereceriam ser compartilhados com outras professoras, com aqueles profissionais responsáveis por organizar políticas educacionais, com todas as pessoas que fazem parte de sua vida pessoal e profissional. Sinta-se livre para falar das expectativas, satisfações, frustrações que viveu no decorrer desses primeiros anos na docência.
2. Considerando o que você escreveu na questão anterior, agora pergunto: que palavras traduzem/caracterizam seus primeiros anos como professora?
3. A professora Stefânia, ao traçar seu próprio perfil como professora, aponta algumas dificuldades, alguns dilemas, desafios e conflitos que tem vivido em sua profissão. Pensando na sua carreira, escreva quais são as principais dificuldades, dilemas, conflitos, desafios que você tem enfrentado desde que começou a ensinar. Como você tem lidado com eles?
4. Stefânia fala das grandes defasagens que possui em algumas áreas do conhecimento. Você tem dificuldades para trabalhar com conteúdos de alguma área de conhecimento: linguagem, artes, expressão corporal, matemática, etc? A que você atribui essas dificuldades? O que você tem feito para superá-las?
5. O que você tem de melhor como professora?
6. Quais conhecimentos têm sido realmente importantes pra você como professora, no dia-a-dia com as crianças? Onde os aprendeu?
7. Stefânia faz algumas considerações sobre a escola como espaço de formação. Fala das reflexões coletivas, da contação de casos das crianças, da luta para buscar fundamentos teóricos que ajudem no entendimento das práticas. O que você pensa sobre a escola como espaço de formação do professor? E na sala de aula, ensinando, o professor aprende a partir das situações que enfrenta ao ensinar? Onde começa e onde termina a aprendizagem da profissão docente?
8. A leitura da trajetória profissional da professora Stefânia te ajudou a pensar sobre sua própria trajetória? Que pontos do depoimento você destacaria e discutiria, se possível, com suas colegas professoras?

ANEXO C – Caso de ensino e roteiro de questões.

UM DINHEIRO, DOIS DINHEIROS, TRÊS DINHEIROS...¹⁴

Mônica Nogueira Camargo de Toledo¹⁵

Sou professora de um grupo de crianças de seis anos e gostaria de compartilhar com vocês, leitores, a experiência que tivemos ao desenvolver um projeto na área de Matemática, que teve por objetivo fazer uma poupança coletiva na classe. As crianças adoraram a idéia, pois a finalidade dessa poupança seria comprar o nosso jantar, no dia do acantonamento que fazemos na escola. Anualmente a escola organiza um acantonamento para as crianças no mês de outubro (dia em que as mesmas dormem na escola, em companhia de suas professoras). O envolvimento das crianças com este projeto foi grande e neste dia mesmo, já começaram a planejar o que iriam querer comer nesta noite...

Com este projeto poderiam conhecer melhor as cédulas e moedas do nosso dinheiro, e também ordenar, comparar, fazer operações aritméticas e registrar quantidades monetárias, adquirindo uma maior autonomia em relação ao uso do mesmo.

Quando iniciamos o trabalho, pedi a cada uma das crianças para trazer uma latinha de casa para ser seu cofrinho da poupança, onde podiam fazer depósitos semanais. Cada uma das crianças fez o controle individual das quantidades depositadas em seu cofre, para depois somarmos os totais de todas as poupanças do grupo. Sendo assim havia a necessidade real de contar e operar com quantidades monetárias (para saberem quanto estavam depositando e quanto já possuíam em sua poupança), além da necessidade de registrar essas quantidades, uma vez que deveriam se basear em seu “extrato da poupança” para depois podermos chegar ao total de dinheiro arrecadado pelo grupo.

No primeiro dia marcado para trazerem as moedas, as crianças chegaram animadíssimas na classe. Vou contar como foi a primeira experiência de contagem dessas moedas, pois esta foi valiosa em termos de parâmetros que nos deu, para podermos conduzir o trabalho posterior de forma a dar condições para as crianças avançarem em seus conhecimentos, baseando-nos naquilo que para elas eram suas maiores dificuldades e incertezas.

Optei por transcrever literalmente trechos de meu registro diário, pois o registro que fazemos diariamente de nossas atividades com as crianças, nos permite ter um maior aproveitamento das mesmas, na medida em que nos possibilita refletir posteriormente não só sobre a atuação das crianças (seus conhecimentos prévios, suas hipóteses e as conclusões a que chegam sobre os assuntos abordados), como também sobre a nossa atuação (como poderíamos ter feito melhores interferências, o que deixamos de levar em conta em determinado momento, como poderemos planejar ações futuras com base nos acontecimentos anteriores). É um instrumento, portanto, que possibilita a tomada de novas decisões, visando alcançar uma aprendizagem cada vez mais significativa.

Registro diário do dia 19/08/98

¹⁴ Brasil. Ministério da Educação. *Revista Criança do Professor de Educação Infantil* (32). Brasília: SEF/MEC, jun.1999, p.30-34.

¹⁵ Professora do Colégio Mopyatã, de São Paulo (SP).

Depois da roda fiquei com a metade da classe e propus que cada um pegasse seu cofrinho e procurasse saber quanto havia de dinheiro no mesmo. Nenhuma das crianças conseguiu contar sozinha quanto havia de dinheiro. Não sabiam o que fazer com as diferentes moedas, começaram por contá-las uma a uma, mas logo desistiram pois estavam preocupadas com os valores que cada uma delas tinha gravado em si... Foi neste momento que a Stéphanie teve a idéia de separá-las em montinhos iguais por valor. Começaram a contar as de 1 centavo. Se contavam, por exemplo, 6 centavos (em moedas de 1 centavo) e depois contavam 20 centavos (em moedas de 10 centavos), ainda ficava difícil compreender que deveriam unir os totais, (20 e 6) para saber quanto tinham no cofre. Uma outra dificuldade que apareceu foi o fato de não saberem como podemos compor 1 real. Então o Rafael, por exemplo, que várias vezes chegou a contar 100 centavos, não sabia o que fazer com isso – que poderia transformá-los em 1 real.

Fui fazendo algumas interferências para dar alguns parâmetros para as crianças de como poderiam fazer para conseguir contar suas moedas, como por exemplo, sugerir a elas que fossem registrando numa folha de sulfite a quantidade já contada. Mas o que ficou claro para mim, no entanto, é que as crianças estavam seguindo minhas sugestões, mas não estavam tendo condições de pensarem elas próprias em estratégias de contagem, mesmo havendo um intercâmbio de informações entre as mesmas. Achei melhor então interromper a atividade, sugerindo às crianças que retomássemos a contagem das moedas em um outro dia. Tomei essa decisão, pois o objetivo do nosso trabalho é fazer com que as crianças tenham condições de ampliar seus conhecimentos desenvolvendo estratégias próprias que fundamentem seu raciocínio – o que não estava sendo possível acontecer, por uma falta de conhecimento prévio das crianças, sobre as diferentes formas de se compor um real e sobre a possibilidade de se contar juntas, moedas de diferentes valores. Não chegamos ao total do cofre neste momento, mas as crianças puderam aprender que a separação de moedas por valor facilita a contagem das mesmas, assim como ir registrando o quanto já contaram, também.

Quando voltaram do lanche, pensando nas dificuldades que as crianças haviam apresentado, começamos a conversar na roda sobre centavos, moedas, reais, etc. Disseram que poderíamos encontrar moedas de: 1, 5, 10, 25, 50 centavos e 1 real. Que poderíamos encontrar notas de dinheiro de: 1, 5, 10, 50 e 100 reais.

Marcela: 1 real Mônica, meu pai falou que vale como 100 para as moedas de 1.

Lyon: 1 real vale 100 centavos.

Rafael: Então eu tenho um monte de real, porque eu tenho mais que 100 centavos.

Professora: Se eu tiver 100 centavos em moedas, posso trocar por uma nota de 1 real?

Vários: Não! Outros: Pode!

Lyon: Só pode trocar por uma nota de 100.

Marcela explica de novo e Lyon acaba concordando que poderia trocar por uma nota de 1 real.

Professora: Se a gente quer comprar um gibi que custa 1 real e tem moedas de 1, 10, 25, 50 e 5 centavos, como podemos fazer para ter 1 real e pagar?

Marcela: Se for moedinha de 1 centavo, a gente vai precisar de 100 moedas.

Professora: E se for de 5 centavos? De quantas vamos precisar?

Fernando e Marcela foram contando alto de 5 em 5 e fazendo as moedas na lousa até chegar em 100. Depois contamos as moedas (20).

Fernando: É que a de 5 vale 4 a mais do que a de 1.

Gabriela: Precisa bem menos do que a de 1.

Marcela: Quando chegar na de 50, só vai precisar de 2, porque 5 mais 5 não é 10? Então, 50 mais 50 é 100.

Professora: E se tivermos moedas de 10 centavos? De quantas vamos precisar?

Fernando: Um pouco menos de 20, porque a de 10 vale mais, e de 5 precisou de 20 moedas.

Rafael começou a contar de 10 em 10 nos dedos. Bruno falou 15. Foram colocando na lousa as moedas que iam falando enquanto contavam.

Rafael: Pronto! Já chegou no 100.

Contamos e verificamos que 10 moedas eram necessárias para compor 1 real.

Professora: Se tivermos moedas de 25 centavos? De quantas vamos precisar?

Fernando: Vai precisar de um pouco mais de 2 (referindo-se às de 50 centavos) e um pouco menos do que 10 (referindo-se às de 10 centavos).

Professora: Quando dá 2 moedas de 25 centavos?

Lyon: 45. 25 mais 25 dá 45. Eu contei nos dedos.

Marcela e Gabriela: Dá 50.

Bruno pegou um sulfite e um lápis e começou a fazer pauzinhos para contar. Chegou a 50. Todos concordaram, após fazerem a contagem juntos.

Fernando: Então vai precisar de 4.

Marcela: É que 2 dá 50 e 50 mais 50 dá 100.

Fernando: Quanto vai dar se eu tiver 4 moedas de 25 mais 4 moedas de 5?

Rafael: 4 moedas de 25 é a mesma coisa que 1 real.

Marcela: 4 moedas de 5 centavos dá 20.

Gabriela: 5 mais 5 é 10.

Lyon: Mas é duas vezes, porque são 4 moedas de 5.

Rafael: Então dá 1 real e 20 centavos.

Fui fazendo um esquema na lousa, conforme as crianças foram falando. Elaboramos um cartaz, onde as crianças foram colando moedas de papel, de forma a poderem contar e consultar com facilidade, as maneiras de se compor 1 real e as equivalências entre moedas de valores diferentes.

Em um outro dia, após a discussão que tivemos sobre as diferentes formas de se compor 1 real e após termos colocado nosso cartaz na classe, sugeri que as crianças fizessem novamente a contagem das moedas de seus cofrinhos. Vou relatar essa experiência conforme escrevi em meu registro diário, pois através dela fica-nos claro

perceber o quanto as crianças já avançaram em seus conhecimentos e o quanto se tornaram mais autônomas para lidar com a contagem de dinheiro.

Registro diário do dia 02/09/98

Hoje com a metade do grupo novamente, fizemos a contagem do total de moedas dos cofres, agora com base na discussão sobre a equivalência entre centavos e real, e no cartaz que fizemos e colocamos na classe. Quando começaram a contar, as crianças foram separando em montinhos, as moedas de mesmo valor. Depois o Rafael começou a fazer outros montinhos, conforme ia conseguindo compor 1 real. Explicou para os colegas do grupo: Assim fica mais fácil contar! Enquanto ia marcando na folha de sulfite os reais já contados.

Se os valores que tinham em moedas correspondiam à quantidade necessária para compor 1 real – conforme o cartaz, conseguiam fazer a contagem dos centavos com autonomia, pois se levantavam e iam consultar na tabela do cartaz quantas moedas eram necessárias e então voltavam ao seu lugar para fazer seus montinhos e 1 real (2 moedas de 50, 4 moedas de 25, 10 moedas de 10, etc.).

O problema apareceu, quando precisavam juntar moedas de valores diferentes para compor 1 real. Por exemplo: o André tinha 2 moedas de 25 e não sabia quanto somavam as duas. Propus que procurasse descobrir no cartaz que havíamos feito. Foi até lá e mediu com as mãos o tamanho dos espaços do cartaz e disse: Olha! Duas moedas de 25 tem o mesmo tamanho que 1 moeda de 50, então dá 50. Voltou para o seu lugar contando para todo mundo que “dava 50”. Escrevi na lousa a sua descoberta, para que servisse de parâmetro de contagem para os outros do grupo. Como André havia chegado aos 50, foi juntando outras moedas de 10 até chegar a 1 real.

Rocco descobriu que 2 moedas de 5 somam 10 centavos e disse: Então é melhor contar de dois em dois (ia pegando duas ao mesmo tempo com dois dedinhos e contando: 10, 20, 30...).

Aya tinha 1 moeda de 25 e estava achando difícil continuar a contagem com este valor quebrado... Propus que juntasse esta de 25 com uma de 5 que tinha. Disse: dá 30! Ficou feliz, porque agora ficava mais fácil continuar a contagem, de dez em dez.

Fui colocando na lousa todas essas descobertas que iam fazendo, de equivalência de valores monetários e fui socializando também, as estratégias de contagem (como a do Rocco, de pegar duas moedas de 5 ao mesmo tempo para contar 10 centavos).

Após fazerem a notação dos depósitos que haviam feito em seus cofres, em um outro dia, como fizeram novos depósitos, perguntei a eles quanto havia agora em seus cofres. Lyon disse: a gente precisa juntar com o que já tinha antes... Perguntei como poderiam fazer isso e Aya então falou: eu tenho uma idéia, a gente pode juntar real com real e centavo com centavo. Foi até a lousa e escreveu:

4 REAL 40 CENTAVOS

(o que tinha)

1 REAL 10 CENTAVOS

(depósito)

5 REAL 50 CENTAVOS

(o que havia agora em seu cofre)

Foi explicando para os colegas o que estava fazendo: 4 reais com 1 real, dá 5 reais e 40 centavos com 10 centavos, dá 50 centavos. Então eu vou ficar com 5 reais e 50 centavos no meu cofre.

Surgiram também outras estratégias de contagem para saber o total dos cofres como:

Anna tinha 1 real e 10 centavos em seu cofre. Havia depositado 55 centavos. Não estava conseguindo saber quanto tinha ao todo em seu cofre e Rafael então lhe deu a dica: é só você juntar o 10 com o 55, porque real vai ficar 1 mesmo. Ela começou a contar nos dedos, começando pelo 11, 12 (55 números) e a todo momento se perdia na contagem... Rafael sugeriu: por que você não conta começando do 56? É muito mais fácil, só precisa contar mais 10! Anna ficou muito feliz, porque com a colaboração de Rafael, contou nos dedos a partir do 56 e chegou ao total de seu cofre: 1 real e 65 centavos. A dica que Rafael deu para Anna foi socializada com o grupo, pois é uma estratégia importante usada socialmente: ao efetuarmos a soma de duas parcelas, partirmos da maior para agregar a menor, facilita muito a contagem.

Júlia tinha 4 reais e 96 centavos e trouxe para depósito 2 reais e 5 centavos. A soma dos reais fez mentalmente, $4 + 2$ dá 6 reais, mas não estava conseguindo saber com quantos centavos ia ficar... Isabella foi buscar uma fita métrica e deu para ela. Contaram juntas a partir do 97 na fita métrica os 5 centavos, e chegaram ao número 101. Neste momento Isabella diz: é mas acontece que quando chega no 100, vai virar 1 real. Você vai ficar com 7. Perguntei sobre os centavos e Júlia então consultou novamente a fita métrica e disse: só ficou 1. Assim fez a notação em sua folha de registro: $7 - 1$.

Situações como essas possibilitam que haja realmente uma aprendizagem, pois ao apresentarmos um desafio, as crianças têm que colocar em jogo tudo o que já sabem sobre o assunto para tentar solucioná-lo, sabendo contudo que podem contar com a cooperação dos colegas e com as intervenções e ajuda da professora. Ficaram por isso muito animadas, pois conseguiram chegar ao total de dinheiro que cada uma tinha em seu cofrinho. Para chegarem ao total da poupança da classe, as crianças foram somando os totais de suas poupanças em duplas e depois em grupos, seguindo os procedimentos que haviam adotado para somar o total de suas poupanças individuais, até chegarem a um número final.

Com estas atividades, ampliaram seus conhecimentos sobre o sistema monetário, operando com suas quantidades, desenvolvendo estratégias próprias de contagem e comparação entre valores. Aprenderam novas maneiras de conseguir fazer composições de valores com seus centavos e com isso ganharam muito mais autonomia para realizar suas próximas contagens. Acrescentamos as descobertas que fizeram ao cartaz sobre Dinheiro que fizemos para fixar na classe. Este lhes dá base para fazerem novas descobertas sobre o sistema monetário, como acabamos de ver acontecer.

O trabalho com o sistema monetário não ficou restrito à contagem de moedas do cofre da poupança. Montamos na classe um supermercado, para que as crianças pudessem colocar em prática de modo significativo os conhecimentos já adquiridos, além disso trabalhamos com pesquisas de preços (para sabermos onde poderíamos comprar nosso jantar por um preço mais barato). Através das pesquisas puderam trabalhar com a comparação numérica, ordenação de preços, operações aritméticas e também a resolução de problemas, de acordo com as dificuldades que surgiram enquanto desenvolvíamos nosso projeto, criando estratégias e buscando soluções coerentes para os mesmos.

No dia do acantonamento, estavam eufóricos, pois foram as próprias crianças que ligaram para a pizzaria para fazer o pedido das pizzas e assim que o entregador as trouxe, foi com um prazer muito grande que recolheram as moedas de seu cofre, colocando-as em um saquinho, para entregar ao rapaz como pagamento das mesmas.

ROTEIRO DE QUESTÕES

1. Neste texto, a própria professora descreve como foi sua experiência de ensinar determinados conteúdos matemáticos para sua turma de alunos. Procure identificar, pela leitura, quais são os conhecimentos que a professora possui sobre ensino, aprendizagem, papel do professor, aluno, avaliação. Escreva quais são esses conhecimentos, citando trechos do texto como exemplos, se desejar. Em seguida, escreva quais são as suas idéias sobre ensino, aprendizagem, professor, aluno e avaliação.

2. Se você fosse a professora-personagem destas situações de ensino, que aspectos de sua atuação seriam semelhantes aos da atuação da professora Mônica? Em que aspectos sua atuação seria diferente nesta situação específica? Como você explica as possíveis semelhanças e diferenças?

3. A professora Mônica tem o hábito de manter registros diários de suas aulas, como forma de poder refletir sobre a atuação das crianças e sobre sua própria atuação como professora. Qual é a sua opinião sobre esse hábito? Que estratégias ou instrumentos você (individualmente e/ou com seus colegas de trabalho) utiliza para te ajudar a refletir sobre seu ensino e sobre a aprendizagem de seus alunos? Onde você aprendeu a utilizar estas estratégias/instrumentos?

4. Mônica descreve um momento em que resolveu interromper as atividades que havia proposto para as crianças. Como você avalia essa decisão tomada por ela? Em sua trajetória como professora, você já viveu momentos em que precisou interromper as atividades que havia planejado e proposto aos alunos, por considerar que elas não estavam sendo adequadas? Descreva um desses momentos, comentando o que te levou a tomar a decisão de mudar o rumo do que havia sido planejado, qual foi a decisão tomada e seus resultados. Se você nunca passou por um desses momentos, sempre conseguindo desenvolver suas aulas conforme havia planejado, escreva a que você atribui o fato.

5. Você já ensinou aos seus alunos os conteúdos ensinados pela professora Mônica? Descreva como foram as aulas. Se não ensinou este conteúdo, conte, detalhadamente, como ensinou qualquer outro conteúdo da área de Matemática.

6. Você tem observado estratégias de aprendizagem – ou seja, maneiras que as crianças inventam para somar, multiplicar, dividir, subtrair, contar, etc. – adotadas pelos seus alunos para lidar com conteúdos matemáticos? Conte algumas delas. Como você lida com estas estratégias em suas aulas?

ANEXO D – Caso de ensino e roteiro de questões.

“Escreva do seu jeito!”

Cláudia Aratangy

(professora de crianças de 05-06 anos de idade)

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

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

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

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

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

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

Este caso de ensino foi retirado do livro:

WEISZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo, Ática, 2002. p. 87-89. (Coleção Palavra de Professor). (É um excelente livro!)

Questões

- 1) Ao escrever sobre a relação de seus alunos com a língua escrita, a professora Cláudia nos fala da preocupação deles em ‘escrever certo’. Também nos conta que eles possuem conhecimentos sobre seus próprios nomes e nomes dos colegas; que eles são capazes de procurar letras no alfabeto e, embora não diga claramente, ela nos faz entender que as crianças da sua classe já sabem que utilizamos letras para ler e escrever. E quanto aos alunos da(s) sua(s) classe(s)? Sejam eles bem pequenos ou maiores, o que sabem sobre a leitura e a escrita? Onde eles aprenderam?
- 2) O que você tem ensinado para seus alunos para que eles avancem em seus processos de alfabetização e de utilização da leitura e da escrita? Como você tem ensinado, ou seja, que atividades/situações você tem proposto a seus alunos para permitir que eles tenham contato com o mundo da leitura e da escrita? De que maneira – e a partir de quais instrumentos – você avalia os conhecimentos de seus alunos em relação à leitura e à escrita?
- 3) Que conhecimentos você acredita que uma professora precisa ter para ser, como escreve a professora Cláudia, ‘testemunha e parceira do processo de alfabetização das crianças’?
- 4) Nos seus primeiros anos de carreira, como tem sido lidar com o ensino da língua escrita? Você já vivenciou alguma situação relacionada a esse assunto em que não sabia o que fazer?
- 5) Que diferenças existem na forma como você aprendeu a ler e a escrever e nas formas como, hoje, você ensina seus alunos a lidar com a leitura e a escrita?

Fabiana, espero que este caso de ensino tenha te ajudado nas suas reflexões sobre as formas como você ensina e como seus alunos aprendem! O que você achou dele? Obrigada por responder às questões! Um abraço! Maévi

ANEXO E – Caso de ensino e roteiro de questões.

A Gata Borralheira, a Cinderela e o Sapatinho Dourado

Ana Rosa Abreu (Diário de classe de 1987)

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

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

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

Este caso de ensino foi retirado do livro:

WEISZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo, Ática, 2002. p. 25-27. (Coleção Palavra de Professor).

QUESTÕES

- 1) Em que conhecimentos você acredita que as crianças se basearam para ‘ler’ o nome do novo livro trazido pela professora Ana Rosa?
- 2) Dê sua opinião: por que a professora ficou sem saber o que fazer diante da situação criada em torno da leitura do nome do livro?
- 3) Sem saber como lidar com o ocorrido, a professora preferiu contar o nome verdadeiro da história e ler o livro para as crianças. Pense um pouco e responda: a) diante dessa atitude da professora, o que você acha que se passou nos pensamentos das crianças que haviam dito que o nome do livro era Cinderela e nos pensamentos da Maria Alice, do Léo e do Rafael?
b) se você estivesse no lugar da professora Ana Rosa, como lidaria com a diversidade de respostas das crianças? O que você faria? Agiria como ela? Ou não? Quais seriam as suas atitudes?
- 4) Como você utiliza livros de história em suas aulas? Como você os seleciona? Depois de responder a essas duas questões, conte uma aula (ou projeto) em que você utilizou livro(s) de história. Procure dizer quais eram os objetivos da aula, que livro escolheu e o porquê, como organizou a classe, quais atividades desenvolveu, como avaliou as atividades, o que as crianças aprenderam... Não me deixe curiosa! Conte a aula com detalhes!

ANEXO F – Caso de ensino e roteiro de questões.

Produzindo Textos

Ana Rosa Abreu

(Professora de 3ª Série do Ensino Fundamental em 1987)

Estou perdida, definitivamente não sei como intervir nos textos de meus alunos para que avancem. Tenho sentimentos ambíguos. Proponho atividades de escrita de contos bem preparadas, leio muito para eles para que se inspirem, analiso como os bons autores escrevem. Todos adoram nossas leituras e discussões. Hoje começaram a escrever um conto de terror. Cheguei em casa e comecei a ler. Algumas das produções me deixaram animadíssima, estavam bem-feitas, com o uso de diversos recursos para criar um clima de pavor. Outras eram fracas, sem graça, não incorporavam à produção nada das contribuições que eu havia preparado anteriormente. Um exemplo é a história do Rafael, meia página, cheia de erros ortográficos e ainda sem sentido. O que fazer com ele? Corrigir os erros? Dizer que precisa desenvolver o texto? Acho que vou sentar com ele e pedir que diga tudo o que pensou em escrever, pois ele participou muito das discussões que fizemos sobre os textos de terror, e parecia cheio de idéias. Quem sabe posso recuperá-las com ele e traçar um roteiro para que escreva novamente. Em compensação o do Maurício estava demais, li para todos em casa e fez o maior sucesso. Apenas algumas questões... Este conto mostrou como ele melhorou em relação aos contos anteriores.

Mas o que me perturbou mais, por incrível que pareça, foi o conto do Guilherme. Muito bom, como de costume, ele está virando um excelente escritor, mesmo, mas algumas partes são incompreensíveis. A trama é interessante e cheia de idéias, mas alguns parágrafos são extremamente confusos, com uma escrita enrolada. Parece que sai de um lugar e não chega a nenhum outro. Como sempre, marquei com um traço na margem da folha os parágrafos que precisava arrumar. O que acontece é que cada vez que eu faço isso ele se desanima e simplesmente corta o parágrafo, dando um jeito de a história não precisar dele. Eu sinto que com isso não estou ajudando em nada. Acabo deixando a história dele menos interessante do que poderia ficar. E o pior, ele, que escreve muito bem e bastante, acaba por ter mais coisas para revisar do que a Mariana, que escreve umas histórias pequenas e mais simples.

Este caso de ensino foi retirado do livro:

WEISZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo, Ática, 2002. p. 90-91. (Coleção Palavra de Professor).

QUESTÕES

1. Como e onde você aprendeu a produzir textos?
2. Procure se lembrar de algum texto que você produziu nos últimos anos (pode ser qualquer texto que você tenha escrito, por exemplo, em alguma disciplina da faculdade).

Tente descrever como foi o processo de produção desse texto. Por onde você começou a escrever? Que conhecimentos você utilizou para organizar o texto? Teve dúvidas em relação à escrita de algumas palavras? Teve dúvidas em relação à pontuação e à organização das frases? Que conhecimentos devemos ter para escrever um bom texto? Onde e quando devemos, na sua opinião, aprender esses conhecimentos?

3. Quais conhecimentos uma professora da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental precisa ter para ensinar seus alunos a produzir textos? Onde ela pode adquirir esses conhecimentos?

4. Como você analisa a situação enfrentada pela professora Ana Rosa, que diz não saber como intervir nos textos de seus alunos para que avancem? Que orientações você daria para ela? Em suas análises, fique à vontade para escrever o que desejar!

5. Escreva como você tem trabalhado para ensinar seus alunos a produzir textos. Se você não trabalha com produção de textos, escreva os motivos para não trabalhar (qualquer motivo!) e conte como você trabalharia com esse conteúdo.

Mariana, esse é o último caso de ensino que enviarei. Gostaria que você respondesse: o que você achou de ler os casos de ensino e de responder às questões? Você acredita que, de alguma maneira, os casos trouxeram contribuições para você, como professora?guardo sua opinião! Muito obrigada! Um grande abraço! Maévi

ANEXO G – Roteiro para elaboração de caso de ensino.**ELABORANDO UM CASO DE ENSINO**

Nos últimos meses, você analisou algumas situações escolares enfrentadas por diferentes professoras ao tentar ensinar conteúdos de diferentes naturezas, a diferentes alunos, em diferentes contextos educacionais. A primeira situação surgiu no caso de ensino *Um dinheiro, dois dinheiros, três dinheiros...* (TOLEDO, 1999) e trazia descrições e reflexões de uma professora em torno de situações de ensino de conteúdos matemáticos a um grupo de crianças de seis anos de idade. As duas situações seguintes se referiam a práticas de alfabetização desenvolvidas por duas diferentes professoras e estavam descritas nos casos de ensino *Escreva do seu jeito* (ARATANGY, 2002) e *A Gata Borracheira, a Cinderela e o Sapatinho Dourado* (ABREU, 2002). A última situação que você analisou – apresentada no caso de ensino *Produzindo textos* (ABREU, 2002a) – se referia aos dilemas de uma professora de 3ª série do Ensino Fundamental que tentava ensinar seus alunos a produzir textos.

Agora é a sua vez de escrever um caso de ensino! Você deverá fazer o mesmo que as professoras dos casos que você leu fizeram, ou seja, *contar uma experiência que você viveu como professora ao tentar ensinar qualquer conteúdo aos seus alunos*. Imagine que o seu caso de ensino também será analisado por outras professoras. Por isso, procure descrever a situação que você escolher de forma detalhada, para que o leitor saiba realmente o que aconteceu. Lembre-se, você deve descrever uma situação real! Algumas instruções:

a) você deve descrever uma situação vivida na sua carreira ao tentar ensinar algum conteúdo a seus alunos (qualquer conteúdo: na área de matemática, linguagem, etc.; mesmo que seus alunos sejam bem pequenos, pense nos conteúdos que você ensina para eles, em qualquer área...). Você pode escolher uma situação em que tudo correu bem ou em que as coisas não funcionaram como você previa. *O importante é que você escolha uma situação que tenha sido importante no seu processo de aprender a ser professora...*

b) descreva a situação com detalhes para que o leitor compreenda com clareza. Isso não significa que você deva fazer um texto longo. Significa apenas que você deve dar os detalhes da situação. Diga em que ano aconteceu o fato, qual era a idade das crianças, conte a situação, o que você pretendia ensinar, como procedeu, se conseguiu ensinar ou não, quais as dificuldades enfrentadas, os dilemas que surgiram, os conflitos, quais foram suas atitudes ao tentar ensinar, quais as conseqüências de suas atitudes, quais as reações/falas dos alunos, etc. Você pode se orientar pelos casos que leu: veja como as professoras descreveram as situações, apresentando o conteúdo, como tentaram ensinar, as dúvidas que tiveram, como resolveram ou não os dilemas enfrentados...

c) depois de terminar o caso de ensino, responda:

- 1) por que você escolheu descrever essa situação?
- 2) o que você aprendeu quando viveu essa situação?
- 3) o que você aprendeu ao escrever esse caso de ensino?

ANEXO H – Casos de ensino elaborados pelas professoras iniciantes.

CASO DE ENSINO ELABORADO POR FABIANA

Entre outros conteúdos relacionados diretamente ao tema da Páscoa, no dia 08 de abril de 2004, na classe de Infantil I, com crianças de 3 e 4 anos de idade, aproveitei a data comemorativa para explorar, na área de matemática, a seqüência lógica de figuras e o raciocínio das crianças.

No pátio da escola, desenhei um caminho assim:

□	□	+	+	□	□	+	+	□	□	+	+
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Individualmente, as crianças foram pulando como coelhos em cada figura, falando o nome delas: quadrado, quadrado, cruz, cruz, quadrado, quadrado... Assim, perceberam a seqüência.

Até então, tudo correu muito bem. Tivemos a oportunidade de vivenciar de maneira lúdica uma atividade que faríamos no papel (atividade de registro, como chamo), posteriormente.

Na atividade de registro, resolvi aumentar o grau de dificuldade, fazendo dessa maneira a atividade:

[desenho da trilha]

Meu primeiro questionamento foi: “O que precisamos fazer para o coelho chegar até a cenoura?” Responderam que deveriam fazer um risco. Aos poucos, lembrando-se da vivência no pátio, perceberam que teriam que desenhar as figuras para o coelho pular até a cenoura.

Muito bem! Fui fazendo a seqüência na lousa conforme eles iam me falando. Neste momento, percebi que alguns não estavam entendendo a seqüência e começaram a copiar da lousa. Parei e pedi para que terminassem sozinhos. Das dez crianças, quatro delas, as que tinham 4 anos completos, terminaram sem problemas, seguindo a seqüência correta. Três se atrapalharam e não seguiram a seqüência corretamente e as outras três começaram a repetir apenas uma figura.

Durante a atividade, notei que quando a trilha (caminho) mudava de direção, as crianças se perdiam e necessitavam de intervenção.

Com essa atividade, surgiram algumas reflexões para mim: será que essa atividade não era compatível com a maturidade das crianças? Será que o fato de o caminho mudar muito de direção dificultou o entendimento da atividade? Deveria eu ter feito a seqüência em linha reta? A vivência no pátio era suficiente para alcançar o meu objetivo de explorar seqüência de figuras e raciocínio, já que esta teve maior sucesso?

Pretendo refazer essa atividade usando apenas o caminho em linha reta para verificar minhas hipóteses e dúvidas.

- 1) Escolhi descrever esta situação pelo fato da mesma ter gerado em mim muitas dúvidas e vontade de saná-las, fazendo-me aprender com elas. Também, porque foi uma atividade prazerosa para as crianças e, ao mesmo tempo, conflitante para elas e para mim.
- 2) Com esta situação, comprovei que a prática é bem diferente da teoria e que precisamos de ambas. Aprendi que as coisas podem acontecer de maneira distinta à que imaginamos, podendo nos colocar em situações complicadas e que a decorrência de uma atividade pode ser imprevisível, algumas vezes.
- 3) Escrevendo este caso, descobri que gostaria de ter mais tempo para relatar de maneira detalhada todas as atividades executadas com as crianças. Registrando, acabo pensando e refletindo mais sobre elas, o que enriquece meu trabalho e o desenvolvimento das crianças.

CASO DE ENSINO ELABORADO POR DANIELA

Esse projeto realizei quando ainda estava trabalhando no [nome da escola] ministrando aula no Infantil III (pré-escola) e foi durante o ano de 2002.

Denominei esse trabalho como **PROJETO CORRESPONDÊNCIA** e teve como objetivos gerais entrar em contato com outra escola de Educação Infantil que também fosse Associada ao [grupo ao qual a escola é associada]; considerar a necessidade de várias formas de comunicação escrita tais como cartas, postais, e-mails; reconhecer a necessidade da língua escrita para planejar, realizar tarefas concretas como o intercâmbio de cartas (ou comunicação via e-mail); vivenciar o momento de troca de correspondências, coletando informações, colecionando cartas, postais e fotos.

Tudo começou com um grande interesse que as crianças demonstraram ter com os SÍMBOLOS visualizados por toda a escola, depois que iniciamos uma Unidade do material apostilado que se chamava: A ESCOLA E A SALA DE AULA.

Através das atividades que o material propunha podia-se perceber que a curiosidade em saber mais sobre o assunto aguçava-se cada vez mais, até que um dia eles fizeram uma descoberta que virou um problema a ser investigado: descobriram que em todos os materiais havia o mesmo símbolo do [nome do grupo ao qual a escola é associada] (logotipo) e que na escola também havia. Daí a questão veio à tona: esse símbolo existe nos materiais de todo mundo da escola? Existe em qualquer escola? É só para a turma do Infantil III? É só aqui em Jaú?

Aproveitando a aula de Informática pudemos esclarecer algumas dúvidas, pois entramos no site do [grupo ao qual a escola é associada] e vimos quais são as escolas que utilizam o mesmo material. Eles ficaram impressionados quando souberam que essas escolas estavam localizadas em diversas partes do Brasil e não somente em Jaú e região.

Depois de conversarmos sobre o assunto, eis que surge uma nova dúvida a ser esclarecida: será que todas as crianças que estão no Infantil III das outras escolas estão estudando a mesma coisa que nós aqui do [nome da escola]?

Para solucionar esse problema, eles entraram num acordo: escolher uma escola para entrar em contato e descobrir a resposta.

Eis aqui a seqüência de atividades realizadas:

1) FORMULAÇÃO DE UM E-MAIL

- ✓ Fizemos a escolha da escola com a qual será feita a comunicação;
- ✓ Discutimos com a classe: - O que é um e-mail? - Para que serve? - Como devemos escreve-lo?
- ✓ Com a ajuda das crianças a professora digitou o e-mail e enviou-o para a escola escolhida;

Ficamos à espera da resposta nas próximas aulas de Informática.

2) *INVESTIGANDO RESPOSTA*

Lemos com as crianças o e-mail enviado como resposta (imprimir).

* Se o contato com a escola demorar, propor às crianças quais são os outros meios de comunicação que poderia ser usado para que elas pudessem obter respostas.

Pesquisamos sobre os outros meios de comunicação.

3) *RECEBIMENTO DAS CARTINHAS*

(As cartinhas dos nossos amigos chegaram antes que enviássemos as nossas).

Fizemos uma grande roda para abrimos juntos o envelope grande que estava em minhas mãos.

Primeiramente discutimos sobre a importância do respeito para com os nossos colegas, pois as cartinhas que eles iriam receber eram diferentes umas das outras: umas com mais palavras, outras com mais desenhos.

Conversamos também a respeito da importância da amizade, que através dessas cartinhas conheceríamos nossos amigos que moram em outra cidade, que estudam em outra escola, mas que tínhamos uma coisa em comum: todos estavam no Infantil III estudando a mesma coisa.

4) *EXPOSIÇÃO DAS CARTINHAS*

Distribui as cartinhas individuais para que cada aluno pudesse ler e mostrar o que tinha recebido.

Também li uma carta que a professora nos enviou juntamente com uma foto da classe.

Cada um pôde conhecer quem era seu(a) amigo(a) que havia enviado a correspondência. Eles ficaram bastante contentes!!

Depois que todos mostraram e leram suas cartinhas, fizemos uma grande exposição para toda a escola, colando-as em papel manilha, decorando-o e escrevendo como título: AS CARTINHAS QUE RECEBEMOS DO INFANTIL III DO [nome da escola] DE ARARAQUARA.

5) *ELABORAÇÃO DAS CARTINHAS*

Em meia folha de cartolina colorida cada criança escreveu uma frase para seu amigo da outra escola. Depois de escrita e revisada por eles mesmos, desenharam e

decoraram com o maior capricho (a criança foi livre para fazer o que quisesse: desenho, recorte e colagem...).

Quando terminaram, colocamos todas as cartinhas dentro do envelope (preenchido também por nós) juntamente com uma cartinha elaborada pela professora com uma foto da classe anexada.

Levamos até à secretaria para que a secretária entregasse ao carteiro.

6) *RETOMANDO OS CONTATOS*

Logo no início do 2º. Semestre, depois da visita ao Jardim Zoológico de Bauru (atividade vinculada ao tema da Unidade trabalhada “CONHECENDO O ZOOLÓGICO”), decidimos enviar correspondências aos nossos amigos contando como foi a nossa vivência no Zoológico.

Elaboramos uma cartinha coletiva onde todos assinaram e uma foto da nossa vivência anexada. Depois cada criança confeccionou sua cartinha para ser enviada também.

Preenchemos o envelope, colocamos nossas correspondências dentro, selamos e entregamos na secretaria da escola para a secretária entregar para o carteiro.

7) *RECEBENDO AS RESPOSTAS*

Essa atividade foi realizada da mesma maneira explicada no item 3.

Só havia uma coisa diferente: na carta coletiva elaborada por eles estava escrito que eles viriam nos visitar no dia 23 de Outubro. A turma ficou toda contente e já começamos a pensar no que poderíamos fazer com os nossos amigos no dia da visita.

8) *O PRIMEIRO ENCONTRO*

Dia de grande euforia!!! Todos, sem exceção estavam ansiosos com o encontro dos amigos (pois, afinal, só se conheciam por fotos).

Era dia 23 de Outubro às 10:00h quando chegaram. Algumas crianças fizeram a recepção dizendo: BEM-VINDOS AO [NOME DA ESCOLA]! ESTAMOS FELIZES POR VOCÊS ESTAREM AQUI!

Sentamos em roda (grupão) e cada criança se apresentou, dizendo o nome e em qual período estuda. Depois as crianças do [grupo ao qual a escola é associada] quiseram presentear as crianças do [nome da escola] entregando-lhes um envelope com uma cartinha dentro.

Após a conversa, as crianças de Araraquara foram conhecer a nossa escola, sala por sala, onde os alunos do Infantil fizeram questão de mostrar. Logo fomos lanchar.

Chegou a hora da Oficina. Ainda em roda, no pátio, eles confeccionaram um lindo ímã de geladeira com cola colorida, canetinhas, lápis de cor... Nosso ímã foi um leãozinho.

Ao término da Oficina, todos foram almoçar. Hummm, que delícia: macarrão à Bolognese e torta de morango de sobremesa!!!

Depois do almoço todos foram brincar no pátio com seus novos amigos. Mas pena que durou muito pouco, pois logo as crianças se despediram porque já estava na hora do [nome da escola] voltar para a sua cidade.

8) O SEGUNDO ENCONTRO

Dia de festa!! Todos estavam eufóricos, pois seria nossa primeira viagem a “média distância” pra nos encontrarmos novamente com nossos amigos. Mas agora era nossa vez de conhecermos a escola deles.

Pé na estrada e lá vamos nós! Estávamos com os presentes que confeccionamos para dar à eles: bilboquês e jogo da velha (feitos com sucata).

Primeira coisa que fizemos quando chegamos ao [nome da escola] foi fazer um grupão para cumprimentarmos e entregarmos os presentes. Logo depois, fomos visitar a sala do Infantil III, as salas subseqüentes (1^a. série, 2^a. série...), a Biblioteca, Sala de Artes e a Área de Lazer – parte que eles mais gostaram!!

Fizemos uma parada para o lanche e depois partimos para a Sala de Artes confeccionar um cartão de natal para nossos amigos. Na Biblioteca, a bibliotecária nos contou uma história muito legal e até ganhamos gominhas de mascar!!!

Depois de brincarmos bastante na Área de Lazer, fomos almoçar todos juntos como num delicioso banquete.

O dia estava maravilhoso, pena que o tempo passou tão depressa. Nos despedimos dos nossos amigos, desejando-lhes Feliz Natal!!!

1. Esse Projeto foi muito rico, pois além de abordar e explorar as várias áreas do conhecimento, as crianças puderam vivenciar realmente a experiência de se corresponderem com outras crianças de uma escola diferente, de uma cidade diferente e perceberem que essas crianças também podem ser amigas, compartilhar idéias, brincadeiras, emoções... Para elas, além das cartinhas e presentes, ficou também a amizade.

Eles vão crescer, passar de ano, mudar até de escola. Mas, jamais esquecerão do dia em que conheceram amigos através de cartinhas e experiências tão gostosas como visitar a escola do amigo e almoçar junto com ele. Esta situação também foi muito importante pra mim porque era a minha primeira turma e fiquei muito contente em saber que, até mesmo inexperiente com sala de aula, consegui realizar um Projeto e passar pela aprovação dos meus diretores.

2. Aprendi muitas coisas! Aprendi a lidar com erros que cometia, com as idéias das crianças, com constantes mudanças no próprio planejamento, com obstáculos vindos de coordenação e direção, com situação inesperada de não saber a resposta e ficar com “cara de tacho” na frente das crianças..... como já disse, pra mim esse ano foi emocionante!

3. Refletindo sobre esse caso pude repensar sobre o que eu fiz de bom para esta classe como professora, como tive ânimo para tentar passar o melhor para eles e poder pensar que um dia eles se lembrarão de mim como eu, com certeza, me lembrarei deles!!

CASO DE ENSINO ELABORADO POR MARIANA

MONTEIRO LOBATO E SUAS CRIAÇÕES...

Sou professora de Educação Infantil há quase 6 anos. Como professora, trabalhei com realidades diversas e alunos bastante diferenciados, vou explicar porque... Iniciei em uma escola particular, onde a realidade é outra, as condições financeiras na maioria das vezes é boa, os alunos são motivados e contam com o apoio e estímulo de seus pais, além da escola. Posteriormente, lecionei e ainda leciono em escolas públicas, ou melhor, municipal, porém o fator primordial é nossa realidade: uma escola em bairro rural, onde as crianças são carentes e a grande maioria não leva à escola nenhum estímulo, muitas já precisam fazer muitas coisas sozinhas, onde os pais muitas vezes são ausentes, faltam coisas básicas a essas crianças (roupa, alimentação adequada, família, alguém que lhe dêem atenção necessária)... É por essa realidade que me envolvi e jamais deixarei, uma vez que sei que posso contribuir para a melhoria na vida dessas crianças, proporcionando a elas uma busca de aprendizagem, possibilitando um crescimento, uma base para que possam lutar e fazer cidadania, para que tenham condições de melhoria, uma vez que os próprios pais muitas vezes são analfabetos.

Gostaria de compartilhar a maravilhosa experiência que tivemos nesse ano de 2004, ao desenvolver um projeto que abrangia as diversas áreas do conhecimento, mas que ressaltarei a Língua Portuguesa, que teve por objetivo conhecer um autor, suas obras e personagens, assim como aprender letras, contagem, alguns nomes... Bem, o projeto foi: Revivendo Monteiro Lobato. Foi desenvolvido com crianças de 3 a 4 anos (nosso Jardim I). Antes de seu início, estava confusa pois eram crianças desestimuladas, não conheciam nada, muitas não tinham televisão para assistir, outras nunca prestaram atenção nos episódios do Sítio do Picapau Amarelo. Refleti e comecei a encontrar formas para dar início. A pergunta que mais me vinha à cabeça: como apresentar e o que falar sobre Monteiro Lobato? Foi então que iniciei do nada. Apresentei-o com um mural de retratos de Monteiro: nome, sobrenome, como era chamado até chegar em familiares e amigos. Necessitava de materiais concretos... Optei por utilizar o livro “Crianças famosas”, cujo autor não me lembro agora. A cada dia contava a eles um pouco mais, despertando neles o entusiasmo em continuar e saber mais. Foi dessa forma que introduzi a principal obra: Sítio do Picapau Amarelo, e foi assim que eles tiveram o imenso prazer e interesse, pois já tinham a teoria e precisávamos da prática. Foi então que assistimos alguns episódios do Sítio... Nossa, foi a maior alegria!!! Eles encontravam personagens, características, enfim, tudo o que haviam prestigiado antes. Em seguida vimos a parte que julgava mais difícil: como ensinar a esses alunos algumas letras, nomes importantes e até os próprios nomes?

Não foi tão fácil... Diariamente recordávamos alguma passagem do livro, ressaltando uma pessoa importante cujas características físicas e/ou interiores refletiam em personagens. Destacávamos um, colocando-o em painéis até concluirmos a turma do Sítio. Exploramos cada um deles: nome, com quem se parecia, etc. Montávamos baralhinhas de letras no coletivo e depois individual (no começo achava que não sairia nada, mas os mais atenciosos e estimulados ajudavam os demais a crescer). Também utilizamos figuras nomeativas para que pudessem reconhecer a letra inicial igual ao personagem, trabalhando assim a oralidade e o concreto das formas de escrita. Foram atividades sequenciadas que seduziam essas crianças à aprendizagem. Logo em seguida, o interesse já era grande que

começamos a trabalhar com a escrita das letras formando palavras e nomes: de início utilizamos palavras com vogais faltosas e depois com letras importantes: finais, iniciais...; através de bingos, trilhas...

Foi assim que introduzimos os nomes dos coleguinhas da sala... Hoje, posso dizer que além de aprenderem, tiveram interesse, entusiasmo em aprender sempre mais. Ao encerrarmos o projeto, após 2 meses, os alunos pediram para reverem os episódios: ficaram maravilhados... Sugeri um reconto oral, o qual relatava em espécie de texto coletivo (que foi relido diversas vezes). Concluimos com uma visita a um sítio (observando os animais e outras características semelhantes ao da obra de Monteiro Lobato); construindo personagem com sucatas, legumes, enfim de diversas maneiras...

Escolhi esta situação pois foi a que mais me chamou a atenção desde que leciono. Foi nela que realmente me deparei com a dificuldade em iniciar o processo de ensino-aprendizagem a crianças tão pequenas e desestimuladas. Com ela aprendi, que todo educador é capaz de transmitir e aprender com seus alunos, desde que se dediquem, e possam munir-se de argumentos e materiais simples que possam apresentar concretamente para que possamos ensinar e aprender de forma lúdica, como uma criança merece e tem o direito.

Me envolvi tanto com o projeto, que voltei a lembrar da infância, do *meu* Sítio do Picapau Amarelo.

Ao escrevê-la, realizei um apanhado específico e geral do nosso aprendizado: eu, como professora (há diversas formas de iniciar um trabalho; ele nunca é impossível, sempre teremos dificuldades e dilemas variados mas precisamos ser fortes e refletir na prática educativa junto à realidade de nossos alunos, que as maneiras surgem; e mais que isso, não há receita pronta, cada classe é uma, nunca trabalhamos de maneiras iguais, mesmo que utilizarmos o mesmo projeto para a mesma faixa etária).
