



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Juliano Agapito

Casos de ensino na formação de professores: da epistemologia da prática à
epistemologia da práxis

Florianópolis

2023

Juliano Agapito

**Casos de ensino na formação de professores: da epistemologia da prática à
epistemologia da práxis**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, linha de pesquisa Sujeitos, Processos Educativos e Docência.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Márcia de Souza Hobold.

Florianópolis

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Agapito, Juliano

Casos de ensino na formação de professores: da epistemologia da prática à epistemologia da práxis / Juliano Agapito ; orientadora, Márcia de Souza Hobold, 2023.

257 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Formação de Professores. 3. Casos de Ensino. 4. Aprendizagem da Docência. 5. Epistemologia da Práxis. I. Hobold, Márcia de Souza. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Juliano Agapito

Casos de ensino na formação de professores: da epistemologia da prática à epistemologia da práxis

O presente trabalho em nível de Doutorado foi avaliado e aprovado, em 02 de agosto de 2023, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Maria Aparecida Lapa de Aguiar, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Amali de Angelis Mussi, Dra.
Universidade Estadual de Feira de Santana

Profa. Isabel Maria Sabino de Farias, Dra.
Universidade Estadual do Ceará

Profa. Carolina Ribeiro Cardoso, Dra. (suplente)
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Giseli Barreto da Cruz, Dra. (suplente)
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Doutor em Educação.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Profa. Márcia de Souza Hobold, Dra.
Orientadora

Florianópolis, 2023.

Essa tese é dedicada à minha amiga Luciana Soares (*in memoriam*), com quem, juntamente, sonhei o ingresso no doutorado e a orientação pela professora Márcia Hobold. De quem lembrei e senti a presença ao longo desses quatro anos, em cada participação em evento, palestra, viagem, escrita, leitura, orientação e publicação.

Lu, essa tese e esse título são seus também!

"Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas".
(Antoine de Saint-Exupéry).

RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo a utilização de casos de ensino na formação de professores, bem como sua aproximação com a epistemologia da práxis. Os casos de ensino são narrativas com enredos voltados à docência, reais ou fictícios, minuciosamente detalhados, apresentando distintas perspectivas dos sujeitos envolvidos no caso a fim de contribuir como instrumento de pesquisa e/ou de formação. A problemática que mobilizou a investigação se volta para o seguinte questionamento: qual o potencial dos casos de ensino para a aprendizagem da docência em processos de formação de professores ancorados na perspectiva de uma epistemologia da práxis? A partir desse questionamento, o estudo se delineou com o objetivo geral de compreender o potencial dos casos de ensino para processos de formação de professores que concebam a aprendizagem da docência na perspectiva da epistemologia da práxis. Para atingir esse propósito foi desenvolvido um estudo bibliográfico, ancorado na abordagem qualitativa de pesquisa em Educação, que teve a Análise de Conteúdo como referência para a análise de dados. A sustentação teórica da pesquisa abarcou a delimitação do campo da formação de professores (MARCELO GARCIA, 1999; ANDRÉ, 2010; ZEICHNER, 2009), a noção de desenvolvimento profissional docente (MARCELO GARCIA, 2009; IMBERNÓN, 2011), a aprendizagem da docência e a base de conhecimento profissional (MIZUKAMI, 2004/2010; SHULMAN L., 1987/2014), os casos de ensino (SHULMAN L., 1986/1987/2004; SHULMAN J., 2002; WASSERMANN, 1994; MERSETH, 1991/1994/2018; MIZUKAMI, 2004; AGAPITO; HOBOLD, 2021c), e a Epistemologia da Práxis (VÁZQUEZ, 2011; CURADO SILVA, 2018a/2018b; CONTRERAS, 2012; PIMENTA, 2006; DUARTE NETO, 2013a/2013b; FREIRE, 2017a/2017b). Os resultados tiveram como base o estudo de 42 teses e dissertações publicadas no período entre 2000 e 2022, indicando que, na maioria das pesquisas, são usados tanto na perspectiva formativa quanto em sua intencionalidade investigativa. A análise dos estudos revelou que a metodologia de casos se adapta a diversas temáticas no campo da formação de professores e a vários tipos de pesquisa, com ênfase para estudos colaborativos. Os principais teóricos internacionais referenciados nas teses e dissertações foram Lee Shulman e Katherine Merseth, e no âmbito nacional Maria da Graça Mizukami, seguida por pesquisadoras que, após publicarem seus estudos, passaram a constituir um referencial teórico nacional, tais como Nono (2001; 2005), Domingues (2007; 2013), Duek (2011), entre outras. Apesar de se considerar que a quantidade de pesquisas sobre essa temática no Brasil ainda é incipiente, foi possível estabelecer sete princípios representativos de como os casos de ensino foram concebidos nas investigações analisadas. Como pontos mais positivos do trabalho com casos e método de casos destacou-se a possibilidade de reflexão sobre a prática, o seu potencial para a formação de professores, a contribuição para o desenvolvimento profissional docente e a colaboração mediante troca de experiência entre os profissionais da Educação. Sobre os limites identificados, estão a discrepância entre o tempo demandado pela metodologia de casos e o tempo que os sistemas educacionais dispõem para os processos de formação dos docentes, condições de trabalho e a fragilidade da concepção de reflexão sobre a prática, haja vista a constatação de que os casos de ensino estão, até o momento, calcados em uma epistemologia da prática, o que demanda processos de análise e reflexão crítica, incluindo pesquisas nessa direção, a fim de que sejam concebidos na perspectiva de uma epistemologia da práxis, libertadora e transformadora da ação humana.

Palavras-chave: Formação de Professores; Casos de Ensino; Aprendizagem da Docência; Epistemologia da Práxis.

ABSTRACT

This research has as its object of study the use of teaching cases in teacher training, as well as its approach to the epistemology of praxis. The teaching cases are narratives with plots aimed at teaching, real or fictional, meticulously detailed, presenting different perspectives of the subjects involved in the case in order to contribute as a research and/or training instrument. The issue that mobilized the investigation turns to the following question: what is the potential of teaching cases for teaching learning in teacher training processes anchored in the perspective of an epistemology of praxis? From this questioning, the study was outlined with the general objective of understanding the potential of teaching cases for teacher training processes that conceive teaching learning from the perspective of the epistemology of praxis. To achieve this purpose, a bibliographic study was developed, anchored in the qualitative approach of research in Education, which had Content Analysis as a reference for data analysis. The theoretical support of the research encompassed the delimitation of the field of teacher training (MARCELO GARCIA, 1999; ANDRÉ, 2010; ZEICHNER, 2009), the notion of teacher professional development (MARCELO GARCIA, 2009; IMBERNÓN, 2011), teaching learning and the professional knowledge base (MIZUKAMI, 2004/2010; SHULMAN L., 1987/2014), the teaching cases (SHULMAN L., 1986/1987/2004; SHULMAN J., 2002; WASSERMANN, 1994; MERSETH, 1991/1994/2018, MIZUKAMI, 2004; AGAPITO; HOBOLD, 2021c), and the Epistemology of Praxis (VÁZQUEZ, 2011; CURADO SILVA, 2018a/2018b; CONTRERAS, 2012; PIMENTA, 2006; DUARTE NETO, 2013a /2013b; FREIRE, 2017a/2017b). The results were based on the study of 42 theses and dissertations published between 2000 and 2022, indicating that, in most research, they are used both in the formative perspective and in their investigative intentionality. The analysis of the studies revealed that the case methodology adapts to different themes in the field of teacher education, and to different types of research, with an emphasis on collaborative studies. The main international theorists referenced in theses and dissertations were Lee Shulman and Katherine Merseeth, and at the national level Maria da Graça Mizukami, followed by researchers who, after publishing their studies, became a national theoretical reference, such as Nono (2001; 2005), Domingues (2007; 2013), Duek (2011), among others. Despite considering that the amount of research on this topic in Brazil is still incipient, it was possible to establish seven representative principles of how the teaching cases were conceived in the analyzed investigations. As the most positive aspects of working with cases and case methods, the possibility of reflection on practice, its potential for teacher training, contribution to teaching professional development and collaboration through the exchange of experience among professionals in the field stood out. Education. Regarding the identified limits, there is the discrepancy between the time demanded by the case methodology and the time that educational systems have for teacher training processes, working conditions and the fragility of the concept of reflection on practice, given the finding that the teaching cases are, so far, based on an epistemology of practice, which demands processes of analysis and critical reflection, including research in this direction, so that they are conceived in the perspective of an epistemology of praxis, liberating and transforming human action.

Keywords: Teacher Education; Teaching Cases; Teaching Learning; Epistemology of Praxis.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** - Cubo de Dificuldade do Caso, apresentado por Gil (2004) ao discutir suas dimensões e níveis de dificuldade 48
- Figura 2** - Mapa com a distribuição das pesquisas sobre casos de ensino na formação de professores em cada região do Brasil 142
- Figura 3** - Princípios identificados nas teses e dissertações como essenciais para a compreensão dos casos de ensino 164

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Ano, autoria e título das 42 pesquisas sobre casos de ensino na formação docente encontrados no levantamento de dados, e que compõem o material de análise	87
Quadro 2 - Estudos que tiveram os casos de ensino como temática (central ou transversal) de investigação	155

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Síntese do processo de seleção das teses e dissertações para compor o material de análise da tese, com as respectivas e prováveis justificativas para que os trabalhos aparecessem no resultado das buscas	79
Tabela 2 - Distribuição das pesquisas que compuseram o <i>corpus</i> de análise do estudo por ano de defesa/publicação e tipo de trabalho (tese ou dissertação)	81
Tabela 3 - Quantidade de trabalhos defendidos em cada instituição	140
Tabela 4 - Professores e professoras orientadores(as) das teses e dissertações sobre casos de ensino na formação de professores	144
Tabela 5 - Principais temáticas identificadas nas 42 teses e dissertações ...	146
Tabela 6 - Principais autores citados nas teses e dissertações para referenciar os casos de ensino	159
Tabela 7 - Tipos de pesquisa (métodos/metodologias) desenvolvidos nas teses e dissertações	179
Tabela 8 - Procedimentos de produção de dados utilizados nas pesquisas .	186
Tabela 9 - Sujeitos participantes das pesquisas	190
Tabela 10 - Indicações dos autores das pesquisas sobre os tipos, métodos ou técnicas de análise de dados utilizados nos estudos	192
Tabela 11 - Tipo, método ou técnica de análise de dados nomeados nas pesquisas	193
Tabela 12 - Pontos positivos apresentados nos resultados das teses e dissertações em relação aos casos de ensino	197
Tabela 13 - Lacunas ou limites identificados nos resultados das teses e dissertações, em relação aos casos de ensino	200
Tabela 14 - Demonstrativo dos casos de ensino disponibilizados nas 42 teses e dissertações	250

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Finalidade para a adoção dos casos de ensino nas teses e dissertações	182
Gráfico 2 - Quantidade de grupos de sujeitos participantes das pesquisas ...	189

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AERA	<i>American Educational Research Association</i>
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Professores da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
ATD	Análise Textual Discursiva
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBA	Companhia Brasileira de Alumínio
CED	Centro de Educação
CEFAPRO	Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica
DI	Deficiência Intelectual
DUA	Desenho Universal da Aprendizagem
EDUCAS	Educação, Cultura Escolar e Sociedade
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
EUA	Estados Unidos da América
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FECAP	Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado
FOPPE	Grupo de Estudos e Pesquisas: Práticas de Ensino e Formação de Professores
GEPED	Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores
GEPETO	Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho
GIFEM	Grupo de Investigação e Formação em Educação Matemática
GT	Grupo de Trabalho
GT	<i>Grounded Theory</i>
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituição de Ensino Superior
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC	Ministério da Educação

MG	Minas Gerais
MT	Mato Grosso
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PCA	Professor Coordenador de Área
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PESB	Parque Estadual da Serra do Brigadeiro
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PLB	<i>Problem-Based Learning</i>
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGSC	Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RIMA	Relatório de Impacto Ambiental
RIPEFOR	Rede Interinstitucional de Pesquisas de Formação e Práticas Docentes
SP	São Paulo
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
SUPED	Sujeitos, Processos Educativos e Docência
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

UFV	Universidade Federal de Viçosa
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 Aproximações com o objeto de estudo: contexto profissional e acadêmico	19
1.2 Elementos de pesquisa: problematização e objetivos	29
2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO ESTUDO	32
2.1 Caracterização do campo da formação de professores	33
2.2 Desenvolvimento profissional, aprendizagem da docência e a base de conhecimento para o ensino	40
2.3 Casos de ensino: possibilidades investigativas e formativas	46
2.4 Da prática à práxis: base epistemológica de sustentação dos casos de ensino	55
3 FUNDAMENTOS E PERCURSO METODOLÓGICO DO ESTUDO	66
3.1 A abordagem qualitativa de pesquisa em Educação e o delineamento do estudo conforme seus objetivos	66
3.2 Definição metodológica a partir dos procedimentos técnicos adotados: o estudo bibliográfico	71
3.3 Processo de coleta e análise de dados: a Análise de Conteúdo	75
4 MAPEAMENTO SOBRE A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM TORNO DOS CASOS DE ENSINO VINCULADOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	87
4.1 Apresentação das 42 teses e dissertações	91
4.2 Sínteses preliminares das 42 teses e dissertações	140
5 BASES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS QUE CONFIGURAM OS CASOS DE ENSINO NAS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	157
5.1 Referentes teóricos: principais autores e conceitos nas pesquisas com casos de ensino	157
5.2 Aportes metodológicos em destaque nas teses e dissertações envolvendo casos de ensino	177
5.3 Principais resultados apontados pelas pesquisas com casos de ensino na formação de professores	196
6 PROBLEMATIZAÇÃO E DISCUSSÃO ACERCA DOS FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA ADOÇÃO DOS CASOS DE ENSINO NA	

FORMAÇÃO DE PROFESSORES COM VISTAS A UMA EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS	204
7 CONCLUSÃO	222
REFERÊNCIAS	229
APÊNDICE A - Modelo de quadro utilizado para levantamento das informações preliminares das 42 teses e dissertações	242
APÊNDICE B - Modelo de quadro utilizado para levantamento das informações de caracterização das 42 teses e dissertações	243
APÊNDICE C - Modelo de quadro utilizado para levantamento dos elementos de pesquisa e aspectos introdutórios das 42 teses e dissertações	244
APÊNDICE D - Modelo de quadro utilizado para levantamento dos elementos metodológicos das 42 teses e dissertações	245
APÊNDICE E - Modelo de quadro utilizado para identificação da relação de cada estudo com os casos de ensino	246
APÊNDICE F - Modelo de quadro utilizado para identificação dos elementos teóricos das 42 teses e dissertações	247
APÊNDICE G - Modelo de quadro utilizado para identificação dos sete princípios dos casos de ensino	248
APÊNDICE H - Modelo de quadro utilizado para identificação dos principais resultados, pontos positivos e lacunas ou limites em relação aos casos de ensino	249
APÊNDICE I – Tabela 14 - Demonstrativo dos casos de ensino disponibilizados nas 42 teses e dissertações	250

1 INTRODUÇÃO

A presente investigação tem como objeto de estudo os casos de ensino e a sua contribuição para a formação de professores na perspectiva da epistemologia da práxis. Trata-se de narrativas que se propõem a descrever práticas educacionais, reais ou fictícias, do modo mais completo possível. O objetivo desses casos é apresentar diversas perspectivas dos diferentes sujeitos envolvidos em uma situação educacional (professores¹, alunos, gestores e demais membros da comunidade), trazendo fragmentos da realidade educacional que possam ser explorados como instrumentos de investigação/pesquisa, e/ou como possibilidade formativa dos profissionais da educação (MERSETH, 2018).

Trabalhar com fragmentos do cotidiano escolar, bem como com outras temáticas que compõem o contexto educativo, implica em reconhecer a importância da experiência, mediante a reflexão sobre a própria prática ou a de outros docentes. Inclusive, segundo Shulman L.² (2004, p. 119), “muito do aprendizado depende de aprender com a experiência”, e no caso da formação de professores, é imprescindível oferecer meios para que os docentes consigam reconhecer e monitorar seu próprio desempenho, aproveitando assim as experiências para dar sequência ao seu processo de desenvolvimento profissional.

A relevância dos casos de ensino para a formação de professores vem sendo evidenciada, internacionalmente, ao menos desde a década de 1980, com destaque para autores como Lee Shulman (1986; 2004), Judith Shulman (2002), Selma Wassermann (1994) e Katherine Merseth (1991). A perspectiva defendida é a de que

os professores são capazes de escrever sobre seu trabalho de maneiras que podem estimular e iluminar outros professores. A redação de casos serve como uma ocasião para reflexão e deliberação sobre o ensino pelos próprios autores dos casos. Os casos, quando escritos e distribuídos, podem suscitar comentários de outros professores, bem como de acadêmicos e professores de educação. Essas trocas baseadas em casos podem criar uma forma inteiramente nova de discurso educacional que se centra nas experiências, reflexões e lições aprendidas pelos professores.

¹ Sobre o modo como a flexão de gênero será adotada no texto, sempre que se fizer referência a sujeitos genéricos será mantido o gênero masculino, em consonância com os referenciais teóricos incorporados ao estudo. Já quando houver um direcionamento a sujeitos específicos, será feita a flexão conforme o respectivo gênero (autor/a, professor/a, gestor/a).

² Nesse trabalho, as referências a Lee S. Schulman serão identificadas como (SHULMAN L.), e aquelas feitas a Judith H. Shulman, como (SHULMAN, J.).

Eles podem constituir o antídoto há muito procurado para a amnésia pedagógica. (SHULMAN L., 2004, p. 328).

Ao se aproximar das discussões internacionais e a fim de desenvolver essa perspectiva no âmbito nacional, Maria da Graça Nicoletti Mizukami desponta como pioneira na pesquisa e prática baseadas em casos de ensino no Brasil (MIZUKAMI, 2004; 2010; MIZUKAMI *et al*, 2010). Com base nas contribuições internacionais, pode-se reconhecer o avanço dos estudos com casos de ensino a partir de meados da década de 1980, alinhados com as demandas da pesquisa educacional desde aquele período, bem como apontar a sua relevância na formação de professores e na investigação dos processos de desenvolvimento profissional docente (NONO; MIZUKAMI, 2002).

Quando analisa as contribuições de Lee Shulman no que concerne aos estudos sobre a aprendizagem da docência, Mizukami (2004, p. 1) põe luz sobre os argumentos do autor “em defesa da sistematização do corpo de conhecimento relacionado ao ensino sob forma de casos de ensino”. Constata que, ao se relacionar com um caso (analisar ou produzir), os professores ou futuros professores se tornam agentes ativos de sua própria compreensão, tendo em vista que os casos são, eminentemente, reflexivos, ao passo que transformam experiências vividas em narrativas que podem ser partilhadas. Destaca ainda que os casos de ensino têm como primazia a discussão grupal, dando possibilidade para a constituição de comunidades de aprendizagem entre os profissionais do ensino.

Diante desse cenário, em que pesquisadores nacionais e internacionais têm se debruçado sobre o estudo dos casos de ensino vinculados à formação de professores, novas investigações e publicações vêm corroborando a importância dessa iniciativa, embora exista o reconhecimento de que tais estudos ainda sejam insipientes. Nas publicações mais recentes, considera-se “fundamental a necessidade de investimento em pesquisas e estudos com casos de ensino” (FARIAS; MUSSI, 2021a, p. 18); evidencia-se “a importância de uma agenda de pesquisa sobre casos de ensino na formação de professores” (CALIL; ALMEIDA; TINTI, 2021, p. 1); e destaca-se que “muitos são os elementos que precisam ser aprofundados no que tange ao estudo dos casos de ensino e à sua utilização na formação de professores” (AGAPITO; HOBOLD, 2021c, p. 16).

Tanto a relevância dos casos de ensino como possibilidade potente para a formação de professores, explicitada pelos teóricos que se aprofundaram nessa

temática ao longo das últimas décadas, quanto a demanda por novas investigações anunciadas por pesquisas recentes em torno desse objeto de estudo, justificam a realização dessa pesquisa, que teve como motivação inicial as experiências vivenciadas por este pesquisador ao longo de seu desenvolvimento profissional e que serão explanadas no tópico subsequente do texto.

1.1 Aproximações com o objeto de estudo: contexto profissional e acadêmico

Como professor da Educação Básica tenho³ a possibilidade de acompanhar, cotidianamente, as nuances do trabalho educativo realizado nas escolas, as interações entre estudantes, familiares, professores e demais profissionais da educação, bem como os desafios diários que se impõem a todas as pessoas que se encontram engendradas no dia a dia das escolas. A partir dessas vivências, tenho conseguido constatar o quanto a reflexão sobre as experiências, minhas e de meus colegas, pode ser contributiva para nosso desenvolvimento profissional.

No que tange aos desafios da docência, Merseeth (2018, p. 9) considera que “o bom professor é aquele preparado para agir em sala de aula diante de diferentes desafios e para conduzir os alunos a uma aprendizagem que lhes faça sentido”. Certamente, não há um modelo ou perfil docente a ser seguido, dada a complexidade do que poderia significar ser um ‘bom professor’, porém, como defende também a autora, quanto mais os docentes tiverem referências de episódios reais do cotidiano escolar, como são os casos de ensino, mais preparados poderão ficar para enfrentar os desafios e atuar de modo a atender as expectativas inerentes à profissão.

É preciso ponderar que a noção do que se considera ser um bom professor precisa ser contextualizada, haja vista que, embora os professores possam construir sua própria história, constituir-se, é prudente considerar que o fazem a partir de condições dadas, concretas do cotidiano no qual estão inseridos. Como assevera Cunha (2013, p. 146), em estudo seminal que objetivou desvendar o professor na sua história, no seu contexto social, a partir de suas percepções e das condições que o rodeiam, “o conceito de bom professor é valorativo, com referência a um

³ Neste tópico do texto (1.1 Aproximação com o objeto de estudo) a redação se dará em primeira pessoa, tendo em vista que retomo momentos importantes do meu desenvolvimento profissional que promoveram a aproximação com a temática dos casos de ensino.

tempo e a um lugar. Como tal é também ideológico, isto é, representa a ideia que socialmente é construída sobre o professor”.

Diante dessa consideração, o que se almeja é que a interação com casos de ensino possa contribuir com o processo de desenvolvimento profissional dos professores, especialmente com o modo como os docentes aprendem a ensinar. Que ao refletir sobre a prática pedagógica o professor tenha mais condições de alcançar sua melhor versão, que ele possa ser o bom professor que almeja ser, o bom professor que os estudantes precisam e merecem ter, e o bom professor que as políticas e práticas de formação visam desenvolver.

Na busca constante por esta minha melhor versão profissional, ao longo dos vinte anos em que leciono⁴ para crianças e adolescentes, na rede pública de Educação Básica, tenho cada vez mais clareza sobre a importância das experiências para aprimorar minha prática pedagógica, em todos os sentidos. Contudo, na medida em que fui estudando sobre a aprendizagem da docência, passei a compreender que essa aprendizagem a partir das experiências pode ser potencializada na medida em que o docente compreende o modo como tais experiências podem ser problematizadas, passando por uma análise sistematizada e compartilhada com seus pares. Foi a partir dessa premissa que passei a considerar o desenvolvimento dessa tese com foco nos casos de ensino voltados à formação de professores, compreendendo-os como mecanismo que possibilita uma reflexão sistematizada e compartilhada sobre as experiências vividas na prática pedagógica.

Nesse sentido, concordo com Shulman L. (2014), que ao sintetizar um modelo de raciocínio e ação pedagógicos, considera que o professor reflete sobre suas experiências quando olha para o processo de ensino-aprendizagem no qual está inserido e o reconstrói, reencena e/ou recaptura os eventos, as emoções e as realizações que o compõem. Para o autor, é mediante esse conjunto de processos que os professores podem aprender com base em suas experiências, e é com essa intencionalidade que tenho buscado aproveitar as experiências como professor da Educação Básica para me desenvolver profissionalmente.

⁴ A partir de minha licenciatura em Educação Física, atuei por oito anos (2000-2008) como professor de projetos de esporte-educação na Prefeitura Municipal de Joinville, e por treze anos (2010-atualmente) como professor de Educação Física para crianças e adolescente da Educação Infantil, dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Além disso, como professor atuante também na Educação Superior, mais especificamente na formação de professores voltada ao curso de Pedagogia⁵, passei a reconhecer a potencialidade dos casos de ensino para promover a aproximação com a realidade escolar, com a prática docente que os futuros professores tanto almejam conhecer enquanto ainda estão na condição de estudantes.

Nesse nível de ensino, tenho a possibilidade de explorar os casos de ensino na formação inicial de professores, mais precisamente em disciplinas como *Fundamentos da Educação Especial, Diversidade e Educação Inclusiva, Educação e Novas Tecnologias, e Pesquisa e Prática Pedagógica*, nas quais utilizo a metodologia de casos com vistas à aproximação das acadêmicas de situações educativas voltadas a temáticas como: a inclusão de estudantes com deficiências em salas comuns do ensino regular; o reconhecimento e a valorização da diversidade humana em sala de aula; o uso crítico da mídia e das novas tecnologias no processo de ensino; o desenvolvimento de práticas pedagógicas alicerçadas na ideia de professor-pesquisador; dentre tantas outras temáticas abarcadas pelas disciplinas que leciono.

Vale ressaltar que atuo, no curso de Pedagogia, com estudantes trabalhadoras, futuras professoras que vivenciam a realidade de tantos outros futuros professores brasileiros, que precisam trabalhar durante o dia para custear seus estudos no período noturno, haja vista que a cidade de Joinville não dispõe de cursos de Pedagogia em instituições públicas de formação. Diante desse cenário, entendo que a aproximação dos conteúdos teóricos abordados em sala de aula, com reflexões acerca de situações práticas do cotidiano escolar (como pretendem os casos de ensino), passa a ser uma demanda profissional e, ainda mais, uma exigência ética que me permita levar tais estudantes a desenvolverem uma práxis pedagógica, pautada em uma filosofia da práxis no sentido marxista, “entendida não como práxis teórica, mas, sim, como atividade real, transformadora do mundo” (VÁZQUEZ, 2011, p. 114).

⁵ A partir de minha licenciatura em Pedagogia, atuo há 10 anos (2013-atualmente) como professor formador no curso de Pedagogia da Associação Catarinense de Ensino (Faculdade Guilherme Guimbala), instituição privada pioneira na formação de professores na cidade de Joinville, responsável pelo primeiro curso de Pedagogia da região, curso este que em 2023 completa cinquenta anos de existência.

A relação teoria e prática, por vezes, mas nem sempre, considerada na perspectiva da práxis, é uma temática há muito tempo discutida por pesquisadores e educadores que compõem o campo da formação e professores. Para Shulman L. (2004), embora uma parte significativa da base de conhecimento de uma profissão seja constituída no campo acadêmico, ela por si só não pode, ainda, ser considerada um conhecimento profissional. Para tanto, é necessário que esse conhecimento seja validado no campo profissional, efetivamente. Para o autor, “sempre existe uma lacuna ampla e problemática entre teoria e prática” (SHULMAN L., 2004, p. 14), lacuna essa que se configura como um constante desafio a ser enfrentado.

Certamente, é notório que a perspectiva defendida a partir da realização desse estudo é a de que o trabalho com casos de ensino na formação de professores possa contribuir para a superação desse desafio, entre outros, de promover uma adequada aproximação entre a teoria e a prática docentes, principalmente no tocante à formação inicial de professores. Para tanto, ancora-se no que apontam os teóricos selecionados para dar sustentação a discussão, como Shulman L. (2004, p. 25), quando defende que “o que há de tão sedutor em um caso é que ele reside na terra do nunca entre a teoria e a prática, entre a ideia e a experiência, entre o ideal normativo e o real alcançável”.

Sendo assim, ao refletir sobre as experiências pelas quais passei ao longo de meu desenvolvimento profissional, e reconhecendo a riqueza das vivências que compartilhei com meus colegas e estudantes, tanto na Educação Básica quanto no papel de formador de professores na Educação Superior, fui reconhecendo a relevância que um trabalho com casos de ensino poderia oferecer para o campo da formação de professores.

Porém, cabe destacar que ao longo desse meu desenvolvimento profissional, em ambos os níveis de ensino, nem sempre a importância da valorização das experiências profissionais foi compreendida dentro dos contornos teórico-metodológicos que sustentam os casos de ensino. Por muito tempo o reconhecimento dessa importância se deu de forma orgânica, conceitualmente embaçada, muito mais sentida e vivenciada do que metodologicamente teorizada.

A clareza conceitual quanto aos casos de ensino passou a se constituir efetivamente a partir de minha aproximação com o Grupo de Estudos e Pesquisas: Práticas de Ensino e Formação de Professores (FOPPE), em 2018, e posteriormente

mediante as inúmeras contribuições recebidas desde o início do processo de doutoramento, em 2019, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC). Apesar do reconhecimento já mencionado acerca da importância da aprendizagem a partir das experiências, foram as problematizações acerca de fundamentos que dão sustentação a esse objeto, oriundas do curso de doutorado em Educação, que serviram como propulsoras para a definição final do objeto de estudo. Mediante tantas contribuições, é necessário destacar duas que tiveram bastante relevância, a saber: a participação no referido grupo de estudo (FOPPE), e também as disciplinas cursadas nesse período.

A inserção no grupo de pesquisa FOPPE, que ocorreu mesmo antes do ingresso no PPGE, desde a fundação do grupo em 2018, se configurou como um divisor de águas quanto à definição dos casos de ensino como objeto de estudo, tendo em vista que as temáticas estudadas, coletivamente, nesse contexto, promoveram uma fundamentação essencial em relação à docência, ao modo como o professor se constitui, aprende e se insere na profissão. Tais discussões trouxeram a clareza necessária para circunscrever o campo da formação de professores com suas tênues, porém necessárias, fronteiras, tais como: a clareza na delimitação de um objeto de estudo e de uma metodologia específica; a organização de uma comunidade de pesquisadores em torno desse objeto; o desenvolvimento de pesquisas em colaboração com seus participantes; e o reconhecimento acerca da importância da formação de professores para o desenvolvimento da educação (MARCELO GARCIA, 1999; ANDRÉ, 2010).

Para além dessa clareza em torno do campo de estudo da formação de professores, a participação no FOPPE possibilitou também analisar o modo como as diretrizes curriculares nacionais voltadas à formação de professores foram se moldando com o decorrer dos anos. Os textos estudados fomentaram, inclusive, a compreensão sobre como a política educacional no âmbito da formação docente tem se configurado em decorrência das transformações no campo produtivo e das novas configurações no desenvolvimento do capitalismo (FREITAS, 2002), o que propiciou um alerta para a criticidade inerente à condição de pesquisador em educação.

Igualmente discutindo as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de licenciatura no Brasil, as contribuições de Scheibe e Bazzo (2013, p. 32) para os estudos no FOPPE foram de caráter propositivo, ao anunciarem ser “imperativo

continuar buscando estratégias e definições políticas que reforcem institucionalmente os cursos de Licenciatura, tarefa urgente para pesquisadores e formuladores de políticas públicas”. As autoras, que inclusive participaram presencialmente dos encontros iniciais do FOPPE, reforçaram a necessidade de se “ampliar os estudos e as investigações que envolvam não apenas o exame crítico das proposições discursivas dos projetos, mas também das práticas curriculares desenvolvidas nos diferentes cursos de Licenciatura oferecidos pelas IES do país”.

Cabe ressaltar que as professoras Leda Scheibe e Vera Bazzo têm uma história de estudo, pesquisa e militância política em defesa da Educação e da formação de professores vinculada à UFSC e, em especial, ao Centro de Educação (CED) da instituição. Inclusive, dentre as variadas análises que empreendem, discutem sobre a persistente divisão entre teoria e prática, que para elas “continua no âmago da questão da formação” de professores (SCHEIBE; BAZZO, 2013, p. 28).

A partir desse movimento de interlocução com o grupo de pesquisa FOPPE, a professora Leda Scheibe sugeriu a realização de uma investigação sobre os contornos tomados pelas pesquisas sobre formação de professores no PPGE da UFSC, proposta essa que foi aceita pelos integrantes do grupo que, coletivamente, desenvolveram a investigação, primeiro estudo coletivo do grupo.

Ao realizar o levantamento sobre as teses e dissertações produzidas ao longo da história do PPGE, as contribuições foram significativas para o delineamento do presente estudo, ao subsidiar teórica e metodologicamente a pesquisa do tipo bibliográfico, que nos mesmos moldes, propõe o levantamento de teses e dissertações sobre os casos de ensino na formação de professores. Além disso, tais contribuições se estenderam para todos os integrantes do grupo, ao passo que os estudantes e pesquisadores envolvidos puderam participar coletivamente de uma pesquisa a fim de conhecer melhor como se configura o objeto de estudo que todos têm em comum – a formação de professores – no contexto no qual todos estão inseridos – o PPGE da UFSC. Ressalta-se que ficou evidente, nas comunicações e publicações do grupo acerca da pesquisa (AGAPITO, BRANDT; MAGALHÃES, 2019; HOBOLD, *et al* 2020; AGAPITO; HOBOLD, 2021b), o quanto o desenvolvimento de um estudo coletivo pode contribuir para o fortalecimento da identidade do grupo, mas também para subsidiar as distintas pesquisas que cada membro vem, paralelamente, desenvolvendo.

Outra temática de estudo abordada nos encontros do FOPPE, e que se insere na discussão proposta na presente investigação, foi a categoria conceitual de *cotidiano* analisada por Agnes Heller. O estudo coletivo da obra *O cotidiano e a História* (HELLER, 2016) foi fundamental para a compreensão desse conceito que permeia a premissa de que os casos de ensino tomam como referência as situações do cotidiano profissional docente.

Ao considerar a noção de cotidiano na aprendizagem profissional da docência, Shulman L. (2004, p. 17-18) argumenta que “a academia, na medida em que aborda os problemas da prática, os apresenta como representações teóricas esquematizadas, simplificadas e prototipadas das particularidades muito mais confusas e variáveis da vida cotidiana”. No mesmo sentido, ao situar os casos de ensino nas distintas áreas do conhecimento, Wassermann (1994) propõe que uma boa proposta de ensino demanda que os estudantes avancem de princípios abstratos, eminentemente teóricos, para sua aplicação ao mundo confuso da realidade cotidiana.

Na esteira das contribuições do grupo de pesquisa para o delineamento do objeto de estudo dessa tese, pode-se destacar, ainda, as discussões em torno da noção de práxis, com destaque para as contribuições da professora Katia Curado da Silva, que em sua teorização em torno desse conceito propõe a aproximação entre a formação de professores e uma epistemologia da práxis, diferenciando-se “da proposta de professor reflexivo na epistemologia da prática” (CURADO SILVA, 2018a, p. 21). Essa problematização se configurou determinante para o desenvolvimento da tese, haja vista a compreensão de que os casos de ensino parecem situar-se na perspectiva de uma epistemologia da prática, exigindo um esforço consciente de análise crítica acerca dessa compreensão, que será feita no decorrer do estudo.

Em sua participação nas discussões do FOPPE, Curado Silva (2018b) defendeu a posição de que a práxis é uma categoria fundamental que sustenta uma teoria do conhecimento, e que desse modo oferece elementos fundamentais para compreender e promover propostas no campo da formação de professores. Problematizou, também, possibilidades de avanço de uma perspectiva de professor reflexivo para a ideia de intelectual crítico-reflexivo, assim como de uma epistemologia da prática à práxis, provocações que contribuíram para o entendimento adotado na tese em relação aos casos de ensino.

Além desses importantes conceitos debatidos pelo grupo de pesquisa, e que trouxeram contribuições diretas para a realização desse estudo, a participação em pesquisas em rede, também oportunizada pela inserção no grupo, suscitou novas possibilidades mediante a interlocução com outras Instituições de Ensino Superior (IES), outros vieses metodológicos e epistemológicos.

Dentre essas novas possibilidades, destaca-se a participação no projeto interinstitucional intitulado *Pesquisa COM professores iniciantes: um estudo sobre indução profissional*, que aproximou três grupos de pesquisa: o FOPPE; o grupo Educação, Cultura Escolar e Sociedade, da Universidade Estadual do Ceará (EDUCAS/UECE); e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro (GEPED/UFRJ). Ao pesquisar processos de indução profissional para professores iniciantes, esse projeto teve como proposta metodológica a pesquisa narrativa, contribuindo sobremaneira com referenciais acerca dessa modalidade de pesquisa, que subsidiam teoricamente, também, os casos de ensino como narrativas escolares.

Na concepção de Jardimino (2021),

a pesquisa narrativa pretende captar nas histórias dos sujeitos o conhecimento sobre a formação, as sensações, as experiências. O uso de narrativas como fonte está intrinsecamente ligado a uma dimensão principal: o Ser Humano conta histórias o tempo todo, comunica a sua vida e, ao fazê-lo, narra suas experiências e aprende com elas, em suma, a narrativa faz parte do cotidiano.

Diante dessa perspectiva, a compreensão acerca da utilização dos casos de ensino como narrativas do cotidiano docente que expressam e valorizam as experiências teve importante colaboração no delineamento desse estudo.

Certamente, outras contribuições do FOPPE para a realização dessa tese poderiam ser levantadas, mas passo nesse momento a ressaltar a segunda grande contribuição do PPGE em relação à minha aproximação com o objeto de estudo da tese, ou seja, as próprias disciplinas cursadas no programa, que mobilizaram distintos olhares para o objeto aqui estudado.

Inicialmente, a disciplina *Questões de Epistemologia na Pesquisa em Educação* se configurou como uma base importante para situar metodológica e epistemologicamente o estudo. Com as contribuições da professora Jilvania Lima dos Santos Bazzo, bem como dos colegas de turma, foi possível compreender o

espaço ocupado por uma pesquisa com casos de ensino na formação de professores no âmbito da epistemologia da pesquisa em Educação.

Ademais, os referenciais teóricos apresentados na disciplina trouxeram o alerta para o fato de que “a prática da militância (a ação sobre o mundo) constitui uma unidade dinâmica com a produção teórica sobre esse mesmo mundo” (OLIVEIRA; CUNHA, 2017, p. 17), corroborando minha própria visão sobre a produção do conhecimento em Educação estar, necessariamente, vinculada à ação dos educadores no mundo.

Na disciplina *Políticas Públicas para a Educação*, ministrada pela professora Rosalba Maria Cardoso Garcia, a compreensão em relação aos determinantes das políticas educacionais e de formação docente forneceu subsídios para o desenvolvimento da tese, especificamente quanto à intencionalidade dos diversos setores sociais que se expressam por meio de tais políticas. Com destaque, a interferência dos organismos internacionais com vistas à formação de professores que atendam à lógica mercantil (MAUÉS, 2011) ressalta-se como um grande aprendizado dessa disciplina, que certamente será considerado nas análises que emergirem da investigação.

Com a temática que mais se aproxima do objeto de estudo da tese, a disciplina *Formação de Professores: Dimensões Conceituais e Históricas* foi ministrada pelas professoras Márcia de Souza Hobold, orientadora dessa pesquisa, e Maria Aparecida Lapa de Aguiar. O referencial teórico apresentado na disciplina compõe, significativamente, a base teórica adotada para essa investigação, seja na definição do campo de estudo da formação de professores (ANDRÉ, 2010), na compreensão sobre os projetos de formação docente no contexto brasileiro (FREITAS, 2002), na investigação sobre a produção acadêmica em relação à formação de professores (ANDRÉ, 2009), ou no estudo sobre os saberes docentes necessários à formação profissional (TARDIF, 2012).

Cabe destacar ainda as contribuições da disciplina *Teorias e Políticas de Currículo*, por meio da qual o professor Juares da Silva Thiesen promoveu um debate fundamental sobre as concepções de currículo, suas teorias e políticas, possibilitando uma aproximação com as teorias gerais da Educação e da formação de professores presentes nessa tese. Com ênfase, a compreensão de currículo como práxis educativa levou ao estudo de princípios que reconhecem reflexão e

ação como constituintes dessa práxis, ideia que permeia o estudo dos casos de ensino na formação de professores.

Outrossim, durante o percurso no PPGE houve um estímulo significativo para que nós, estudantes, participássemos de eventos da área da Educação, apresentando e publicando, seja em periódicos ou anais dos próprios eventos, as produções decorrentes de nossos estudos e pesquisas, individual ou coletivamente. Cabe ressaltar que, com esse movimento, pude me envolver em eventos importantes para minha formação como pesquisador em Educação e para uma maior aproximação com o objeto de estudo da tese, com destaque para as participações: na ANPEd Nacional (2019/2021); ANPEd Sul (2020-21); EDUCERE (2019); ENDIPE (2020); Reunião RIPEFOR (2020; 2023); Congresso Internacional Freire & Vigotski (2021); Simpósio de Grupos de Pesquisa do GT 08 da ANPEd (2021), entre outros.

Essa proposta que encontrei no PPGE da UFSC remete à ideia de uma vida científica expandida, defendida por Severino (2012). Nessa concepção, o autor acentua que

professores e estudantes de pós-graduação precisam ampliar os espaços e os processos de produção de conhecimento, indo além de suas atividades curriculares básicas. Impõe-se um esforço para expandir as referências de interlocução e de intercâmbio, no interior da comunidade científica da área. Essa é a justificação para participação em eventos de diferente natureza: congressos, seminários, simpósios, com produção e apresentação de trabalhos parciais, que tenham alguma relação com suas investigações (SEVERINO, 2012, p. 93).

Com essa expansão da vida científica e acadêmica, além da participação nos eventos citados e de publicações em seus respectivos anais, foi possível também realizar publicações sobre estudos e pesquisas desenvolvidos durante o curso, como capítulos de livro (AGAPITO; HOBOLD, 2020; AGAPITO; HOBOLD, 2021a; AGAPITO *et al*, 2022) e artigo (AGAPITO; HOBOLD, 2021c).

Apesar da clareza de que todas as disciplinas cursadas e demais atividades oferecidas pelo PPGE trouxeram contribuições para o desenvolvimento desse estudo, espera-se que essas relatadas possam ilustrar o quanto o trabalho aqui apresentado reflete um pouco de cada uma dessas vivências, configurando o estudo como fruto de um trabalho coletivo desse programa de pós-graduação, por mim aqui representado mediante esses relatos.

Cabe ainda registrar que essa pesquisa foi aprovada na pré-qualificação dos projetos vinculados à linha de pesquisa *Sujeitos, Processos Educativos e Docência* (SUPED), à qual sou vinculado dentro do programa de pós-graduação, realizada no dia 05 de maio de 2021, passando pelo crivo dos professores responsáveis pela linha de pesquisa que fizeram importantes colocações sobre os contornos a serem delimitados no estudo.

Mediante todo esse percurso, que foi aqui parcialmente relatado, foi possível definir os elementos de pesquisa que serviram como alicerce à investigação, tais como a questão norteadora do estudo, que foi sendo burilada ao longo de todo esse processo, assim como os objetivos traçados na busca por ampliar a compreensão acerca do objeto estudado.

1.2 Elementos de pesquisa: problematização e objetivos

Permeada por todas as nuances do processo de doutoramento, relatadas nesse percurso introdutório da tese, emerge a problemática do estudo que passa a ser delineada a partir de algumas *Questões de Pesquisa*, tais como: De que modo se configuram os casos de ensino nas pesquisas sobre formação de professores no Brasil, no âmbito da pós-graduação (teses e dissertações)? É possível, a partir desses estudos, identificar fundamentos teóricos e metodológicos que configurem o modo como os casos de ensino são adotados na formação de professores pelos pesquisadores brasileiros? Como se dá a contribuição dos casos de ensino para a aprendizagem da docência em processos de formação de professores na perspectiva desses estudos? A sistematização dos fundamentos e princípios dos casos de ensino pode levar à proposição de estratégias formativas direcionadas à aprendizagem da docência? Há possibilidades de promover processos formativos mediante o uso de casos de ensino na perspectiva de uma epistemologia da práxis?

Essas foram algumas, dentre outras questões, que serviram como propulsoras para o desenvolvimento dessa pesquisa, e acredita-se que, ao buscar respondê-las, seja possível avançar no conhecimento em relação ao trabalho com casos de ensino na formação de professores. Além disso, todas elas, de modo indiscriminado, confluíram para a definição de uma questão principal que foi tomada como *Problema de Pesquisa*, a saber: *Qual o potencial dos casos de ensino para a*

aprendizagem da docência em processos de formação de professores ancorados na perspectiva de uma epistemologia da práxis?

É importante ressaltar que o problema de pesquisa assumiu essa configuração já no andamento do estudo, na medida em que o levantamento das pesquisas foi permitindo uma maior aproximação com as abordagens encontradas e com o modo como os casos de ensino se mostraram nelas concebidos e fundamentados. Do mesmo modo, a qualificação do estudo⁶ foi determinante para referendar o direcionamento da problemática. As professoras Amali de Angelis Mussi (UEFS), Isabel Maria Sabino de Farias (UECE), e Maria Aparecida Lapa de Aguiar (UFSC) trouxeram ponderações e sugestões que levaram a reflexões sobre o trabalho em andamento e, principalmente, apontaram os percursos mais profícuos a serem percorridos na continuidade do estudo.

Com base nessa problemática, e concomitantemente a sua definição, foram sendo estabelecidos os objetivos a serem alcançados com o estudo. *O objetivo geral propõe compreender o potencial dos casos de ensino para processos de formação de professores que concebam a aprendizagem da docência na perspectiva da epistemologia da práxis. A fim de alcançá-lo, foram estabelecidos outros três objetivos, específicos, que complementam as intenções da investigação. São eles:*

1 - Mapear as pesquisas brasileiras sobre casos de ensino na formação de professores, no âmbito da pós-graduação stricto sensu (teses e dissertações).

2 - Identificar as bases teóricas e metodológicas que configuram os casos de ensino nas teses e dissertações sobre formação de professores no Brasil;

3 - Problematizar e discutir os fundamentos e princípios orientadores da adoção dos casos de ensino na formação de professores com vistas à uma epistemologia da práxis.

Ao realizar as ações expressas nesses objetivos, pretende-se caminhar na direção da defesa da tese, que se sustenta no *pressuposto* de que os casos de ensino se configuram como estratégia formativa, sob a perspectiva narrativa, que apresenta potencial significativo para a aprendizagem da docência, possibilitando à formação de professores a experiência de uma práxis educativa, tendo em vista que cria condições para a reflexão sobre a prática do professor mas, também, possibilita uma ação docente transformadora da realidade.

⁶ A banca de qualificação ocorreu no dia 22 de março de 2022, às 14 horas, na modalidade remota (videoconferência).

Mediante essa projeção, e com a consciência de que o delineamento definido para esse estudo poderá oferecer uma visão, embora extremamente relevante, parcial e singular do objeto estudado, apresenta-se a sequência na qual foi estruturado o texto da tese:

No capítulo 2, serão apresentados os fundamentos teóricos de sustentação do estudo, com início na caracterização do campo da formação de professores, passando às definições de desenvolvimento profissional, aprendizagem da docência e a base de conhecimento para o ensino adotadas na investigação. Serão ainda discutidas, nesse tópico, as possibilidades formativas e investigativas dos casos de ensino, bem como as bases epistemológicas possíveis (prática e práxis) para sustentação dessa metodologia.

No capítulo 3, os fundamentos metodológicos da investigação serão explanados em três eixos de discussão: o delineamento do estudo de acordo com os seus objetivos, a definição metodológica a partir dos procedimentos técnicos adotados, e o movimento de coleta e análise de dados.

No capítulo 4, será apresentado o mapeamento sobre a produção do conhecimento em torno dos casos de ensino vinculados à formação de professores no Brasil. Serão contempladas nessa etapa do trabalho, tanto a apresentação das 42 teses e dissertações que configuram o material tomado como *corpus* de análise da investigação, assim como as sínteses preliminares decorrentes do mapeamento em questão.

No capítulo 5, serão discutidas as bases teóricas e metodológicas que configuram os casos de ensino nas teses e dissertações sobre formação de professores no Brasil. Além disso, serão destacadas as evidências decorrentes dos resultados desses estudos no que tange aos pontos positivos e, também, às lacunas ou limites apontados pelos pesquisadores.

No capítulo 6, constará a problematização e discussão acerca dos fundamentos e princípios orientadores da adoção dos casos de ensino na formação de professores com vistas a uma epistemologia da práxis.

Por fim, serão apresentadas as conclusões do estudo a partir da relação entre os achados da pesquisa e os elementos que compõem o desenho da investigação (problema de pesquisa, objetivo geral, objetivos específicos, pressupostos e tese).

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO ESTUDO

No presente capítulo da tese pretende-se estabelecer os conceitos adotados como fundamentos teóricos da investigação, principalmente em relação ao campo da formação de professores, ao processo de desenvolvimento profissional docente, à aprendizagem da docência, à base de conhecimento para o ensino, aos casos de ensino, além da compreensão acerca das epistemologias da prática e da práxis.

Para tanto, certamente os referentes teóricos acessados ao longo do processo de doutoramento no PPGE da UFSC serão utilizados, além daqueles que foram sendo incorporados ao arcabouço teórico da pesquisa, na medida em que se deu andamento à investigação. Dentre os autores que fundamentam o estudo encontram-se pesquisadores tanto do âmbito nacional quanto internacional, e suas contribuições são essenciais na medida em que dão sustentação aos pressupostos adotados acerca do objeto estudado.

É importante salientar que é à luz desses teóricos e teorias que serão analisados os dados coletados mediante o levantamento das teses e dissertações que compõem o material de análise da pesquisa. Nessa direção, Alves-Mazzotti (2012, p. 47) assim argumenta.

O nível de teorização possível em um dado estudo vai depender do conhecimento acumulado sobre o problema focalizado, bem como da capacidade do pesquisador para avaliar a adequação das teorizações disponíveis aos fenômenos por ele observados. Esse esforço de elaboração teórica é essencial, pois o quadro referencial clarifica o racional da pesquisa, orienta a definição de categorias e constructos relevantes e dá suporte às relações antecipadas nas hipóteses, além de constituir o principal instrumento para a interpretação dos resultados da pesquisa.

Em consonância com a autora, tem-se a convicção de que os fundamentos teóricos do estudo são determinantes para a interpretação dos dados coletados, a fim de avançar de sua descrição para a compreensão de seus significados. Ademais, se faz necessário também pontuar que há clareza de que o quadro referencial adotado não esgota as possibilidades de compreensão dos conceitos estudados, trata-se de escolhas teóricas feitas pelo pesquisador a partir de vivências, experiências e ideologias que expressam sua visão de mundo e sua compreensão sobre o objeto de estudo.

2.1 Caracterização do campo da formação de professores

A compreensão da formação de professores como um campo de estudo e pesquisa é demasiadamente importante para essa investigação, tendo em vista que se faz uma defesa desse campo como espaço produtor e detentor de um conhecimento especializado, de caráter metodológico e epistemológico.

Considera-se necessário fazer essa pontuação, pois assim como outras tantas temáticas contempladas pela área da Educação, a formação de professores é reiteradamente abordada em distintos espaços de discussão, vinculados a múltiplas perspectivas que, embora evidenciem sua importância, geram também imprecisões conceituais que demandam, portanto, a discussão especializada do seu próprio campo de estudo, que possa, inclusive, servir de referência para estudiosos e profissionais de outras áreas que tenham interesse em promover interlocuções entre seus campos de investigação e a formação docente.

Para expressar a compreensão adotada sobre o conceito de formação de professores, é possível contar com as contribuições de Marcelo Garcia (1999), que ao refletir sobre tal conceito elenca cinco razões pelas quais se justifica a sua delimitação e configuração como matriz disciplinar.

Para esse autor, em primeiro lugar, é preciso destacar que a formação de professores possui um *objeto de estudo singular*, no qual estão contemplados os processos e as etapas dessa formação, o modo como os professores se profissionalizam e socializam. Como segundo ponto, ancorado em seus colaboradores (MEDINA; DOMINGUES, 1989 *apud* MARCELO GARCIA, 1999), aponta que a formação de professores congrega distintas e variadas estratégias, compreendidas como *metodologias e modelos consolidados*, que permitem a compreensão e análise dos processos de aprender a ensinar.

Ao abordar os modelos de investigação da formação de professores, relacionando-os e diferenciando-os daqueles adotados pelo campo da Didática, o autor levanta um terceiro critério, que a seu ver

é a existência de uma **comunidade de cientistas** que consolidam os seus trabalhos quer através dos programas de investigação, quer através das sociedades que fomentam o conhecimento e formação, que vão elaborando um **código de comunicação próprio** que facilita o grau de confiança da investigação (MARCELO GARCIA, 1999, p. 25, grifos do autor).

Como premissa daqueles que compõem a referida comunidade de cientistas mencionada pelo autor, desponta o quarto critério elencado, que se refere à *incorporação ativa dos próprios professores* nos programas e iniciativas de investigação. Parte-se do princípio de que estes sujeitos, os professores, precisam ter papel de protagonismo no desenho, desenvolvimento e análise das pesquisas que circunscrevam sua formação e seu trabalho.

Por fim, Marcelo Garcia (1999) indica ainda como quinto critério, o que seus colaboradores denominam como uma *insistente atenção de políticos, administradores e investigadores* acerca da formação de professores, concebendo-a como elemento essencial para atingir avanços na busca por sistemas educativos de qualidade.

Apesar da compreensão de que o autor elencou tais critérios olhando para o modo como os estudos sobre formação de professores se configuravam nas últimas décadas do século XX, entende-se que tanto essa quanto outras sínteses apresentadas em sua obra (MARCELO GARCIA, 1999) se colocaram como referências para a definição do campo da formação de professores no início do século XXI e para o direcionamento de novos estudos, práticas e políticas nesse campo.

Com base nos referidos critérios elencados por Marcelo Garcia (1999), André (2010) apresenta sua reflexão sobre a constituição do campo de estudos da formação de professores, atualizando a discussão com elementos da primeira década do século atual e, apesar da ancoragem nos estudiosos e nas pesquisas internacionais, fazendo possíveis aproximações com o contexto brasileiro. A autora ressalta, de início, o movimento de emancipação dos estudos sobre formação de professores em relação ao campo da Didática. Segundo ela, foi na passagem dos anos de 1990 para os anos 2000 que a formação de professores foi, progressivamente, sendo reconhecida como campo de estudo e pesquisa autônomo.

No tocante ao objeto de estudo do campo da formação de professores, André (2010) faz referência à definição bastante aceita de Marcelo Garcia (1999) que preconiza os momentos de formação inicial e continuada como centro da discussão, mas destaca que esse próprio autor, assim como outros, avançam para a noção de desenvolvimento profissional docente, que ao evidenciar características de evolução e aprendizagem dos professores ao longo da vida e da carreira, assume relevância na constituição do objeto de estudo da formação de professores. Destaca

ainda a identidade profissional como elemento indissociável da noção de desenvolvimento profissional. Para a autora, “o processo de constituição da identidade profissional deve ser, portanto, um dos componentes da proposta curricular que dará origem aos cursos, atividades, experiências de desenvolvimento profissional dos docentes” (ANDRÉ, 2010, p. 176).

Para aproximar ainda mais sua reflexão da realidade brasileira, André (2010) traz o estudo de metanálises realizadas acerca de teses e dissertações produzidas sobre formação de professores no país, entre os anos de 1990 e início dos anos 2000. Nesse intento, conclui que o que as pesquisas brasileiras revelavam, naquele período, sobre o objeto da formação de professores, era um conhecimento parcelado, não contemplando realmente a noção de desenvolvimento profissional como um *continuum* de aprendizagem da docência ao longo da vida dos professores.

Quanto aos procedimentos metodológicos adotados nas pesquisas, outro indicador de delimitação de um campo de estudos é o emprego de metodologias próprias. Em suas investigações, André (2010) identifica o aumento de trabalhos científicos que se baseiam em coleta de depoimentos escritos e orais e histórias de vida, o desenvolvimento das pesquisas colaborativas e da pesquisas-ação. Para a pesquisadora, Tais metodologias, além de sinalizar alternativas promissoras para a investigação na área, apontam caminhos próprios, o que considera um elemento positivo na configuração do campo.

Do mesmo modo, a autora reconhece que há lacunas e falhas nos estudos que configuram o campo, principalmente relacionadas à prevalência de micro estudos, o que ao seu ver levanta indícios de precarização em relação às condições existentes para que os estudiosos realizem suas investigações, e à certas imprecisões conceituais que indicam falta de domínio sobre os fundamentos dos métodos adotados. Para André (2010), tais lacunas demandam alertas para sua superação e para o avanço das investigações no campo da formação de professores. Apesar disso, em síntese, considera que pelo aspecto metodológico das investigações esse campo continua, cada vez mais, se configurando.

O exame das dissertações e teses sobre formação de professores defendidas nos anos de 2000 mostra que há certas metodologias que têm sido privilegiadas pelos pesquisadores e vão cada vez mais constituindo uma tendência do campo: são os estudos que coletam depoimentos, os (auto)biográficos, as pesquisas colaborativas e a pesquisa-ação. A

entrevista é o método mais frequente de coleta de dados, mas há outras formas que vem despontando com muita força: os grupos de discussão e os relatos escritos. Essas escolhas, que aos poucos se tornam mais nítidas, podem ajudar a identificar melhor o campo (ANDRÉ, 2010, p. 178).

Sobre a criação de um grupo de cientistas com códigos e interesses comuns, que seria determinante para a delimitação do campo de estudo autônomo, pode-se “encontrar alguns indicadores na comunidade científica brasileira de que a formação docente vem agregando grupos de pesquisadores em eventos, publicações e fóruns de debate” (ANDRÉ, 2010, p. 178). Nessa direção, a autora menciona a criação do Grupo de Trabalho (GT) Formação de Professores, que compõe a estrutura da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a realização do I Encontro de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores, realizado no ano de 2006, e o lançamento, em 2009, do primeiro número da Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores.

Para corroborar o que André (2010) apontava, há treze anos, como iniciativas potentes para a definição do campo da formação de professores, vale mencionar que todas elas se consolidaram e vêm desempenhando um papel fundamental nesse processo. No que concerne ao GT de Formação de Professores da ANPEd (GT08), este congrega, atualmente, pesquisadores de mais de 30 grupos de pesquisa (ANPEd, 2023), e que o GT08 reiteradamente se configura como um dos grupos a receber mais propostas de trabalho a serem apresentadas nas edições da reunião científica.

Em relação ao referido encontro de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores, houve a continuidade de sua organização, aparecendo como última edição o IV Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil, definindo como temática da edição ‘*A Formação de Professores: Pesquisas e Avanços no Campo*’. O VI encontro ocorreu no ano de 2021, sob a coordenação da professora Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, da Universidade de Brasília (UnB). É relevante salientar que tal evento

contribui, em caráter nacional, para a socialização e o acompanhamento do desenvolvimento da pesquisa sobre formação de professores nas diferentes regiões e estados da federação. Por envolver as diversas regiões brasileiras, o Simpósio garante a pluralidade do debate, estabelecendo uma rede de contato entre os grupos de pesquisa sobre formação de professores. Permite, assim, a elaboração de um mapeamento que aponte em que aspectos do campo científico as pesquisas já avançaram e no que precisam avançar, incluindo a análise do aporte teórico e metodologias utilizadas (COMISSÃO ORGANIZADORA, 2021, p. 1).

Do mesmo modo, a Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores apontada por André (2010), denominada como *Revista Formação Docente*, teve a continuidade de suas atividades contribuindo para fomentar a divulgação da produção científica da área. Atualmente, o periódico conta com periodicidade quadrimestral e teve, como última edição, o número 31 do volume 14, perfazendo o período entre setembro e dezembro de 2022.

Somando-se às iniciativas mencionadas, que se consolidaram ao longo da última década, considera-se relevante mencionar também a contribuição da Associação Nacional pela Formação dos Professores da Educação (ANFOPE), que desde sua fundação, em 1992, vem reunindo profissionais e pesquisadores do campo da formação de professores na definição de diretrizes para a formação docente que se direcionem às demandas e às lutas dos educadores brasileiros.

A constituição da ANFOPE e as articulações propostas por seus associados no decorrer de sua existência faz referência ao próximo critério a ser levantado sobre a definição do campo de estudo e pesquisa da formação de professores, qual seja, o envolvimento dos docentes nas pesquisas das quais são participantes, haja vista a defesa do protagonismo docente defendida pela associação. Para André (2010), é necessário que ocorra a inserção ativa dos próprios protagonistas, os professores, nos programas de pesquisa sobre formação docente, assumindo papel no seu desenho e na sua efetivação.

Em relação a tal articulação, a autora aponta sua ocorrência, mencionando o projeto Universidade-Escola Pública, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), e também o crescimento dos estudos que incorporam os participantes no processo de investigação, seja mediante devolutivas ou, principalmente, pela participação conjunta na ocasião do desenvolvimento de pesquisas do tipo ação e colaborativa. Para André (2010), o mérito da colaboração entre professores e pesquisadores reside na aproximação entre escola e universidade, entre teoria e prática, na busca por autonomia profissional e na constituição da profissionalidade docente.

Por fim, ao fazer referência ao quinto e último critério elencado por Marcelo Garcia (1999), a insistente atenção de políticos, administradores e investigadores face à formação de professores, André (2010) propõe uma reconfiguração problematizando o reconhecimento fundamental da formação docente. Pressupõe

que esse seja, possivelmente, o aspecto mais perceptível da configuração da área no país, haja vista o recorrente discurso social de reconhecimento da relevância da formação dos professores na busca pela qualidade da educação brasileira.

Em síntese, ao considerar os elementos aqui discutidos, como as pesquisas sobre formação de professores, as associações de profissionais, grupos de trabalho, eventos e publicações, é possível enxergar o desenho do campo de estudo e pesquisa denominado formação de professores. Nas palavras de André (2010, p. 180),

essas iniciativas da comunidade científica têm possibilitado que a área se torne mais respeitada frente às demais áreas de conhecimento, o que é fundamental para a constituição do campo, pois há disputas de poder entre as áreas e quanto mais o coletivo assumir posições claras e coerentes mais força terá para firmar-se como um campo autônomo.

Para além dos critérios expostos até aqui, por Marcelo Garcia (1999) e André (2010), outra discussão relevante para o estudo da conformação do campo da formação de professores são as proposições de Zeichner (2009), pesquisador da Universidade de Washington, nos Estados Unidos, e da interlocução com ele proposta pelo professor Júlio Emílio Diniz-Pereira, da Universidade Federal de Minas Gerais.

Em obra de relevância para os estudos acerca da formação de professores, Zeichner (2009) propõe, com base no relatório final do painel da *American Educational Research Association* (AERA) sobre formação docente, uma agenda de pesquisa para o campo da formação de professores. Ao deixar claro o contexto de sua investigação, que teve como ênfase a formação inicial de professores, o autor defende essa agenda de pesquisa para a área a fim de superar eventuais limitações nos estudos existentes e ampliar linhas de trabalho promissoras, bem como discutir as condições necessárias para fomentar a sua implementação.

Após apresentar e detalhar suas recomendações, Zeichner (2009) conclui que, apesar de serem identificados muitos problemas, é possível haver otimismo em relação ao futuro das pesquisas no campo da formação de professores. Embora considere este como um campo novo, o autor reconhece uma positiva e crescente evolução, embora faça questão de deixar um alerta sobre o que explicita como “ampla concordância de que a pesquisa sobre formação docente tem tido muito pouca influência na definição de políticas e na prática em cursos de formação de professores” (ZEICHNER, 2009, p. 35), premissa que suscita a necessidade de se

continuar envidando esforços para, cada vez mais, ampliar e fortalecer o campo e sua articulação com os distintos setores da sociedade.

Inserindo-se nessa problematização, Diniz-Pereira (2013) também discute o campo de pesquisa sobre formação de professores. A partir da inserção nas proposições de Zeichner (2009), o autor destaca que as pesquisas na área se configuram como multidisciplinares e multi-metodológicas. Quanto à agenda de pesquisa defendida pelo autor norte-americano, traz destaque para as seguintes recomendações:

1. Uma definição clara e consistente de termos;
 2. Descrição completa dos métodos de coleta e análise dos dados e dos contextos em que as pesquisas são conduzidas;
 3. Situar a pesquisa em termos de referenciais teóricos claros;
 4. Deve-se prestar mais atenção em relação ao impacto da formação de professores sobre o “aprender a ensinar” e sobre as práticas dos professores;
 5. Desenvolver pesquisas que consigam relacionar a formação docente ao aprendizado dos estudantes;
 6. Desenvolver formas de melhor avaliar o saber docente e a “performance”;
 7. Desenvolver pesquisas sobre a formação de professores de diferentes áreas do conteúdo escolar para se discutir semelhanças e especificidades dessa formação;
 8. Desenvolver pesquisas sobre programas de formação de professores por meio de estudos de caso “mais aprofundados” e “multi-institucionais”.
- (DINIZ-PEREIRA, 2013, p. 151).

Mediante a análise de tais recomendações, e baseado no conceito de campo de Pierre Bourdieu, Diniz-Pereira (2013) reconhece tratar-se de um campo de lutas e interesses, no qual as relações de força e poder definem as principais temáticas e metodologias de pesquisa, assim como as mudanças sofridas por ele ao longo dos anos. Assim como Zeichner (2009), reconhece que a formação de professores é um campo relativamente novo que passa a se consolidar a partir da segunda metade da década de 1980.

Com deslocamento do foco de análise para a realidade do Brasil, observa “mudanças de ênfase em relação às pesquisas sobre formação docente, influenciadas por transformações conjunturais e pelo contato com a produção acadêmica da área realizada fora do país” (DINIZ-PEREIRA, 2013, p. 152). Admite que são várias as críticas sofridas pelo campo de pesquisa, porém, reconhece que a tentativa do estabelecimento de uma agenda de investigação se torna uma potente estratégia para aumentar a qualidade daquilo que se produz sobre o tema e que pode, conseqüentemente, fortalecer o campo.

Dado o exposto, com a contribuição dos pesquisadores referenciados, entende-se que o estudo desenvolvido para a presente tese engendra-se nesse campo, contemplando as características, demandas e dilemas que o compõe. Do mesmo modo, há a intencionalidade que a investigação possa trazer contribuições para sua consolidação e para o avanço mais geral da qualidade da formação dos professores brasileiros.

2.2 Desenvolvimento profissional, aprendizagem da docência e a base de conhecimento para o ensino

A noção de desenvolvimento profissional dos professores coincide com o pressuposto de que os docentes se constituem como tal ao longo da sua relação com a profissão, desde momentos anteriores à formação, até as experiências que vivencia durante a carreira. Nesse sentido, entende-se que a formação dos professores, embora não seja o único, é um elemento crucial desse desenvolvimento, haja vista que é por meio dela que o docente tem o principal acesso aos conteúdos técnicos, metodológicos e epistemológicos que dão sustentação à profissão e que a diferenciam dos demais processos educacionais, presentes na sociedade, tais quais pode-se evidenciar a educação oferecida pela família, religião, organizações sociais, dentre outras que não contam com a intencionalidade docente.

Em publicação na qual discute registros e perspectivas do desenvolvimento profissional dos professores, Marcelo Garcia (2009, p. 9) reconhece que “o desenvolvimento profissional docente e a análise dos processos do aprender a ensinar têm sido uma preocupação constante dos investigadores educacionais nas últimas décadas”. Como continuidade, ao justificar a adoção que faz desse conceito, argumenta que ele tem uma conotação de evolução e continuidade que, ao seu ver, supera a tradicional justaposição entre os distintos momentos da formação inicial e continuada dos professores.

A partir de suas investigações, o texto escrito por Marcelo Garcia (2009) apresenta algumas definições do conceito de desenvolvimento profissional de professores, formuladas por pesquisadores reconhecidos na área, e que o permitem elaborar a seguinte síntese:

as definições, tanto as mais recentes como as mais antigas, entendem o desenvolvimento profissional docente como um processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente — a escola — e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais (MARCELO GARCIA, 2009, p. 10).

Fica evidente que a compreensão do autor em torno do desenvolvimento profissional dos professores destaca a característica processual assumida pelo modo como os docentes se desenvolvem, reconhecendo a influência das experiências, sejam elas no âmbito da formação, do trabalho ou mesmo da vida pessoal do professor. Tal compreensão deixa claro que o desenvolvimento profissional dos professores não se restringe a sua formação, e que também não decorre de movimentos unicamente individualizados, haja vista que a interação entre os docentes e seus formadores, seus colegas de profissão e mesmo e seus estudantes contribui sobremaneira para o modo como vão se desenvolvendo ao longo da carreira.

Como outro destaque das contribuições de Marcelo Garcia (2009) para a compreensão desse conceito, o autor se baseia em Villegas-Reimers (2003) para elencar sete características que indicam novas perspectivas acerca dele, sendo elas, em síntese: (1) o desenvolvimento profissional dos professores baseia-se no construtivismo, e não nos modelos transmissivos, entendendo que o professor é protagonista de tal processo; (2) trata-se de um desenvolvimento a longo prazo, que reconhece que os professores aprendem ao longo do tempo, relacionando suas novas experiências com os seus conhecimentos prévios; (3) existe a primazia de que tal processo ocorra em contextos concretos, contrariando as práticas tradicionais de formação e baseando-se na escola e nas atividades diárias realizadas pelos professores; (4) o desenvolvimento profissional docente é entendido como um movimento que tende a reconstruir a cultura escolar e implica em conceber os professores como profissionais especializados; (5) o professor é visto, portanto, como um prático reflexivo, detentor de conhecimento prévio quando se insere na profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir da reflexão acerca da sua experiência; (6) é concebido como colaborativo, ainda que se entenda que possa haver espaço para o trabalho individualizado e para a reflexão; e (7) esse processo pode assumir diferentes formas em diferentes contextos, o que implica em considerar que não existe apenas um modelo de desenvolvimento profissional que seja eficaz e aplicável em todas as escolas e para todos os professores.

Essas características refletem boa parte da ideia que se tem sobre o desenvolvimento profissional docente, e permitem reconhecê-lo como um processo dinâmico que toma o sujeito (professor) e a docência (ação) como seus principais elementos constituintes, o que contribui para sua configuração como processo que assume características subjetivas, porém, também sociais e colaborativas.

Em tempo, é possível ainda trazer a reflexão sobre o desenvolvimento profissional dos professores defendida por Imbernón (2011), que ao passo em que reconhece a relevância da formação docente como elemento que o constitui, pondera a existência de outros fenômenos igualmente importantes. Nesse sentido, o excerto a seguir ilustra a problematização feita pelo autor.

A nosso ver, a profissão docente desenvolve-se por diversos fatores: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc. e, é claro, pela formação permanente que essa pessoa realiza ao longo de sua vida profissional. Essa perspectiva é mais global e parte da hipótese de que o desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional. A melhoria da formação ajudará esse desenvolvimento, mas a melhoria de outros fatores (salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista etc.) tem papel decisivo nesse desenvolvimento. Podemos realizar uma excelente formação e nos depararmos com o paradoxo de um desenvolvimento próximo da proletarização no professorado porque a melhoria dos outros fatores não está suficientemente garantida (IMBERNÓN, 2011, p. 46).

Quando faz essa explanação sobre o modo como vê o desenvolvimento profissional docente, o autor conclui ainda que “a formação é um elemento importante de desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não seja o decisivo” (IMBERNÓN, 2011, p. 46).

Diante disso, se faz necessário pontuar a relativa discordância que se tem com essa última afirmação de Imbernón (2011), não no que se refere à consideração dos diversos fatores apontados por ele como constituintes do desenvolvimento profissional, pois eles precisam realmente ser considerados quando se estuda esse processo, mas a respeito da eventual redução que faz acerca do potencial e dos impactos da formação de professores para tal desenvolvimento, compreendendo-a como, possivelmente, *‘não decisiva’*. Acredita-se que seu argumento só teria fundamento em um cenário no qual a formação de professores, seja ela inicial ou continuada, não fornecesse condições para que os docentes aprimorassem sua visão acerca da profissão e sua compreensão sobre o papel que a docência ocupa na busca por uma sociedade justa, ou em que a

questão da formação de professores já estivesse plenamente adequada ao projeto de Educação de uma nação.

De acordo com a concepção de formação docente defendida no presente estudo, ao serem levados (e levarem-se) a refletir sobre a realidade da docência e dos sujeitos a ela atrelados (alunos e professores), e à uma ação vinculada a uma práxis transformadora dessa realidade, os professores terão melhores condições para lutar por reconhecimento profissional, valorização salarial, direitos trabalhistas, autonomia e liberdade de ensino, dentre outros aspectos que compõem o conjunto de fatores constituintes do desenvolvimento profissional dos professores, elencados por Imbernón (2011).

Parte-se, portanto, da premissa de que todos os elementos que compõem tanto o trabalho quanto a formação dos professores têm relevância para seu desenvolvimento profissional, são elementos indissociáveis que se modificam mutuamente, dependendo maior ou menor impacto de acordo com os distintos momentos e contextos pelos quais passam os docentes ao longo da aprendizagem e do exercício da profissão

No que diz respeito, mais especificamente, à aprendizagem da docência, Marcelo Garcia (2009) alega que é também pela evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar que o conceito de desenvolvimento profissional docente tem se modificado na última década. Segundo esse autor, os professores passam por distintas etapas em processo de aprendizagem, e as investigações que se têm feito acerca do aprender a ensinar destacam as crenças e os conhecimentos dos professores como elementos centrais desse processo. Relata, ainda, três categorias de experiências vividas pelos professores que influenciam nesses elementos.

Como primeira categoria, Marcelo Garcia (2009) aponta as experiências pessoais dos docentes, que incluem aspectos da vida que definem sua visão do mundo, crenças em relação a si próprio, aos outros, à escola, à sociedade, à família e à cultura. Defende que as origens do professor (social, econômica, étnica, de gênero ou religião) podem impactar em suas crenças acerca de como se aprende a ensinar; A segunda categoria trata da experiência baseada nos conhecimentos formais, compreendidos como aqueles que são trabalhados na escola (crenças sobre o que e como devem ensinar; Já a terceira categoria refere-se à experiência escolar, construída em sala de aula. Aqui, propõe a inclusão de todas as experiências,

vividas na condição de estudante, que contribuem para formular sua compreensão sobre o que é ensinar e como se desenvolve o trabalho do professor.

Na mesma direção, com importante discussão sobre a aprendizagem da docência no Brasil, Mizukami (2010) se debruça sobre contribuições teóricas e metodológicas que contribuem para esse estudo. Defende que aprender a ensinar e tornar-se professor implica em processos pautados em diversas experiências e modos de conhecimento, que despontam mesmo antes da preparação formal do docente (formação inicial) e se sustentam ao longo de toda essa formação e mesmo da prática profissional que será desenvolvida pelo professor. Segundo essa autora,

aprender a ser professor, nesse contexto, não é, portanto, tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdo e técnica de transmissão deles. É uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente. Exige ainda que, além de conhecimentos, sejam trabalhadas atitudes, as quais são consideradas tão importantes quanto os conhecimentos (MIZUKAMI, 2010, p. 12).

Portanto, é a conjunção entre conhecimentos de múltiplas fontes, ao longo do desenvolvimento profissional dos professores, que vai contribuindo para que aprendam a lecionar. Trata-se de uma aprendizagem que não se esgota com os processos oficiais de formação, mas que também não pode ser reduzida à aprendizagem decorrente das experiências práticas. É na sobreposição entre os conhecimentos das distintas fontes que se constitui a base de conhecimento profissional que dá sustentação para a atuação do professor.

Mediante questionamentos sobre o que um professor precisa conhecer para poder lecionar, ou ainda, sobre o que precisa saber de forma a ingressar na profissão com um repertório mínimo que lhe possibilite novas construções e novos conhecimentos, Mizukami (2004, p. 38) assevera que a base de conhecimento para o ensino “consiste de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino”. Ainda de acordo com a autora,

essa base envolve conhecimentos de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para a atuação profissional. É mais limitada em cursos de formação inicial, e se torna mais aprofundada, diversificada e flexível a partir da experiência profissional refletida e objetivada. Não é fixa e imutável. Implica construção contínua, já que muito ainda está para ser descoberto, inventado, criado (MIZUKAMI, 2004, p. 38).

Uma das principais referências utilizadas pela autora para fundamentar sua discussão sobre a base de conhecimento para a docência refere-se a Lee Shulman, principalmente no que tange ao seu modelo de categoria de conhecimentos, amplamente divulgado e assimilado nas pesquisas sobre formação de professores tanto no exterior quanto no Brasil.

Em sua argumentação sobre a base de conhecimento para a docência, Shulman L. (2014) expõe uma visão acerca do ensino, contando com a colaboração de Fenstermacher (1986), na qual, como ponto de partida, um professor sabe algo desconhecido por alguém, presumivelmente os alunos. Esse professor pode, contudo, transformar o domínio de um conteúdo, habilidade didática ou valor em ações pedagógicas, que se traduzem no seu jeito de falar, mostrar, interpretar ou representar ideias, com o propósito de que, aqueles que eventualmente não saibam, venham a saber, a aprender. Desse modo, sua premissa é a de que o ensino começa com o professor entendendo tanto o que deve ser aprendido, quanto o modo como deve ser ensinado, e se conclui com uma nova compreensão tanto do professor quanto do aluno.

Ao avançar em sua teoria, Shulman L. (1987; 2014) sugere o delineamento de sete categorias de conhecimento subjacentes à compreensão do professor, as quais considera necessárias para promover, também, a compreensão entre os alunos. Pondera que, se o conhecimento do professor fosse sistematizado, organizado e identificado, deveria ao menos incluir os seguintes tópicos:

- 1 - conhecimento do conteúdo;
- 2 - conhecimento pedagógico geral, com especial referência aos princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização de sala de aula, que parecem transcender a matéria;
- 3 - conhecimento do currículo, particularmente dos materiais e programas que servem como “ferramentas do ofício” para os professores;
- 4 - conhecimento pedagógico do conteúdo, esse amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional;
- 5 - conhecimento dos alunos e de suas características;
- 6 - conhecimento de contextos educacionais, desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas; e
- 7 - conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica.(SHULMAN L., 2014, p. 206).

É perceptível que o esforço do autor, em elencar o conhecimento que considera mínimo para o exercício da docência, resulta em uma síntese que

coaduna os principais elementos sobre o que ensinar, como ensinar, a quem ensinar, em que contexto e com qual intencionalidade. Essa categorização de Lee Shulman sobre a base de conhecimento para o ensino é referendada por muitos pesquisadores que discutem a aprendizagem da docência, dentre os quais pode-se destacar Imbernón (2011) e Mizukami (2004; 2010), elencados também para compor esse referencial teórico.

À guisa de fechamento deste tópico do texto, cabe ainda ressaltar que, como outros pesquisadores do campo da formação de professores, Mizukami (2004) alega que as sete categorias descritas por Lee Shulman podem ser sintetizadas em três, reportando-se especificamente: (1) ao *conhecimento do conteúdo específico*, aquele que se refere à matéria que o professor leciona, relativo a uma área precisa, um conhecimento que é realmente necessário à prática docente, mas que por si só não garante que o respectivo conteúdo seja ensinado e aprendido com sucesso; (2) ao *conhecimento pedagógico geral*, compreendido como aquele que transcende a uma determinada área, e que inclui conhecimentos dos princípios do ensino e da aprendizagem, dos estudantes, dos micro e macro contextos educacionais, do currículo, políticas, programas, metas e propósitos educacionais; e (3) ao *conhecimento pedagógico do conteúdo*, entendido como um novo tipo de conhecimento, construído constantemente pelo professor, na medida em que ensina. Inclui, portanto, a compreensão acerca do que significa ensinar um tópico de um conteúdo ou disciplina específicos, bem como os princípios e as técnicas exigidos para tal ensino.

2.3 Casos de ensino: possibilidades investigativas e formativas

O trabalho com casos de ensino na formação de professores compõe o objeto de estudo da presente investigação, haja vista a consideração de que oferecem potencial para diversificar, aprimorar, contextualizar e politizar a aprendizagem da docência, nos distintos momentos do desenvolvimento profissional dos professores, na medida em que pode levá-los a mobilizar seus conhecimentos, no intuito de transformá-los.

O uso dos casos de ensino ocorre por meio do método de casos, uma metodologia que propõe a aprendizagem profissional a partir de processos reflexivos que problematizam narrativas (casos) de episódios que simulem, ou relatem,

situações vividas no exercício da profissão. Desde publicações do início dos anos dois mil (NONO; MIZUKAMI, 2002), até obras mais recentes (MERSETH, 2018; FARIAS; SILVA; CASTRO, 2021) indicam que os casos de ensino e o método de casos são utilizados há mais tempo em outras áreas do conhecimento, como na área da Saúde, do Direito, da Administração etc., do que na área da Educação e, mais especificamente, na formação de professores.

Ao discutir, por exemplo, o trabalho com o método de casos para o ensino de Administração, Gil (2004) faz o resgate mais longínquo acerca da origem dessa metodologia que foi encontrado na realização do presente estudo. Baseado em uma publicação da década de cinquenta do século passado, (MCNAIR, 1954), faz a seguinte consideração.

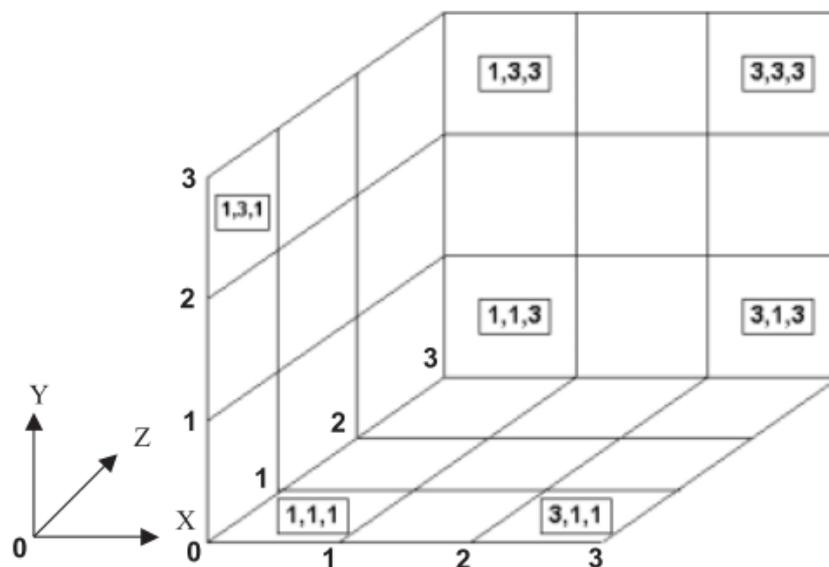
Na Grécia Antiga, Platão valia-se de casos reais para injetar entusiasmo nas discussões filosóficas. Também na China, há mais de 2.500 anos, os filósofos Lao-Tsé e Confúcio costumavam apresentar dilemas a seus discípulos, que os discutiam visando encontrar soluções. O uso moderno desse método, no entanto, iniciou-se nos cursos de Direito, com Christopher Langdell que o introduziu na Universidade de Harvard, em 1880, com a alegação de que os alunos poderiam aprender melhor estudando as decisões dos tribunais do que lendo textos jurídicos. Logo, o método de caso passou a ser aceito em muitos outros cursos de Direito. Progressivamente, passou a ser adotado em outros cursos, como o de Medicina, e tornou-se a estratégia fundamental de ensino da Harvard Business School por volta de 1910 (GIL, 2004, p. 8).

Após fazer essa referência aos primórdios do trabalho com o método de casos, o autor acrescenta que, nos dias atuais, ele passou a ser reconhecido como uma das mais adequadas metodologias para o ensino superior, e que o seu uso vem se tornando cada vez mais frequente na maioria dos cursos universitários, inclusive tendo uma aderência significativa em cursos da modalidade a distância.

Gil (2004) destaca ainda que, apesar do uso moderno dessa perspectiva dever-se principalmente à experiência de professores norte-americanos no final do século XIX, sua teorização só começou a aparecer em meados do século XX. Sobre essa teorização, salienta as contribuições de John Dewey por meio de seu livro *Experiência e Educação*, pautado em uma proposta de utilização dos métodos ativos, o que, segundo Gil (2004, p. 9), fez com que o método de casos tenha se tornado “um dos preferidos pelos educadores comprometidos com os princípios da Escola Nova”. Ressalta, ainda, a contribuição do *Construtivismo* para a fundamentação teórica do método de casos, e o vínculo que constituiu com a *Teoria do Campo* de Kurt Lewin (1973), dando origem às técnicas de *Dinâmica de Grupo*.

No ensino de Administração e de outras áreas do conhecimento, os casos de ensino são concebidos de maneira mais pragmática, na perspectiva de uma racionalidade técnica, como pode ser observado na publicação de Gil (2004), quando classifica os casos em diferentes tipos (Caso-ilustração; Caso-análise; Caso-problema) e estabelece três dimensões e três níveis de dificuldades nas quais tais casos devem ser classificados, como ilustrado pela Figura 1.

Figura 1 - Cubo de Dificuldade do Caso, apresentado por Gil (2004) ao discutir suas dimensões e níveis de dificuldade.



Fonte: Erzkinė et al (1998) apud Gil (2004, p. 13).

Conforme a ideia ilustrada, os casos de ensino a serem utilizados na formação profissional dessas áreas podem/devem ser organizados e classificados com base nos seus respectivos níveis de dificuldade, e tal classificação precisa ser levada em conta, também, no momento da elaboração de novos casos. Para maior compreensão da proposta do *Cubo de Dificuldade do Caso*, pode-se trazer a colocação de Gil (2004, p. 12-13).

As dimensões do caso são indicadas pelos eixos do cubo, nos quais indica-se o grau de dificuldade de caso. Dessa forma, elabora-se uma figura com vinte e sete cubos (Figura 1). O grau de dificuldade mais baixo corresponde ao cubo 1-1-1 e mais alto ao cubo 3.3.3. Assim, o cubo 1.1.1 corresponde a um caso muito simples, com fácil identificação do problema (dimensão analítica), com conceitos facilmente compreendidos (dimensão conceitual) e com pequena quantidade de informações (dimensão de apresentação). Já o cubo 3.3.3 corresponde a um caso cujo problema não está suficientemente esclarecido, envolve múltiplos e complexos conceitos e com pouca clareza na apresentação. Os autores propõem uma classificação dos casos com

base na soma aritmética das dimensões, o que daria: de 1 a 2 = fácil; de 3 a 5 = médio e de 7 a 9 = difícil.

Desse modo, positivista, o método de casos e os casos de ensino foram se desenvolvendo e são concebidos e utilizados em outras áreas do conhecimento. Já para o direcionamento no campo da Educação, e mais especificamente para a formação de professores, a referência principal está nos estudos de Lee Shulman, pesquisador dos Estados Unidos que, na esteira do que ocorria nessas outras áreas, reconheceu nos casos de ensino seu potencial formativo, com vistas à aprendizagem da docência, e investigativo, para a compreensão dos processos de desenvolvimento profissional dos professores.

Em publicação clássica, por meio da qual edifica sua produção e de outros pesquisadores subsequentes em torno dos casos de ensino, Shulman L. (1986) problematiza o conhecimento dos professores e sugere três formas básicas nas quais esses conhecimentos podem ser concebidos: (1) o *conhecimento proposicional*, o mais utilizado pelas instituições de formação de professores, que é relativo ao conhecimento científico, seus princípios, máximas e normas; (2) o *conhecimento de casos*, que advém do contato com a prática do docente, com as experiências concretas e particulares de cada professor; e (3) o *conhecimento estratégico*, relacionado ao modo como constroem e organizam seu pensamento e o moldam em estratégias para o ensino nos momentos em que se encontram perante dilemas e/ou contradições teórico-práticas.

No que concerne especificamente ao conhecimento de casos, Shulman L. (1986, p. 11) esclarece que

o conhecimento de casos é um conhecimento de situações específicas, bem documentado e com eventos minuciosamente descritos. Enquanto os casos por si mesmos são informações de eventos ou sequência de eventos, o conhecimento representado por eles é o que os torna casos. Os casos podem ser exemplos de eventos específicos da prática – com descrições detalhadas de como ocorreu um evento de ensino – complementados com informações acerca dos contextos, pensamentos e sentimentos.

Ao relacionar o conhecimento proposicional ao conhecimento de casos, Shulman L. (1986) define três tipos de casos, denominando-os como *Protótipos*, *Precedentes* e *Parábolas*. Tal definição vem sendo considerada pelos pesquisadores que acompanham a teorização desse autor desde que seus estudos passaram a ser disseminados.

Em texto no qual reflexiona a respeito das contribuições da investigação sobre o pensamento do professor, Marcelo Garcia (1992) incorpora os estudos de Shulman L. (1986) em sua problematização e faz referência aos três tipos de casos por ele identificados, definindo-os da seguinte forma:

- a) *Protótipos*: são os casos que apresentam a aplicação na prática de princípios teóricos ou de resultados de investigações. Este tipo de casos representa uma concepção normativa, modeladora do caso na medida em que é resultante de uma investigação.
- b) *Precedentes*: são casos em que se apresentam situações práticas – “como um determinado professor ensinou uma determinada lição ou a forma como o professor conseguiu controlar uma turma com mau comportamento”. São casos baseados na prática.
- c) *Parábolas*: “Uma parábola é um caso cujo valor radica na comunicação de valores e normas, proposições que ocupam o coração do ensino como profissão e como tarefa” (SHULMAN, 1986, p. 12). As parábolas podem referir-se a sujeitos ou organizações, mostrando os mitos da profissão (espírito de sacrifício, abnegação, luta por um ideal, etc.) (MARCELO GARCIA, 1992, p. 58).

Pode-se perceber que a compreensão acerca dos conhecimentos dos professores tem como base estudos que visam sua identificação e, principalmente, possibilidades para sua mobilização, dentre as quais emerge a utilização do método de casos, fazendo uso de casos de ensino com características e finalidades singulares e adequados às distintas formas de constituição desses conhecimentos.

No esclarecimento sobre a relação e a diferença entre o que se entende por método de casos ou casos de ensino, e ao constatar ser comum a utilização da expressão ‘casos de ensino e método de casos’, Rabelo (2016, p. 100) reforça que ambos estão correlacionados, mas não se configuram como sinônimos. Para essa pesquisadora, método de casos “são os procedimentos adotados no trabalho com os casos de ensino, uma vez que necessitam de uma metodologia específica na sua utilização, refere-se, portanto, a alguns procedimentos a serem realizados para que a proposta de trabalho com casos de ensino, obtenha o êxito almejado”.

Com base nessa compreensão, e ao olhar para a formação continuada de professores, objeto de sua investigação, Rabelo (2016) pondera que ao utilizar casos de ensino como instrumento de pesquisa e estratégia formativa se torna fundamental definir quais métodos de casos serão usados, ou seja, se o professor somente analisará casos, ou se produzirá casos de ensino para serem igualmente analisados. Além disso, salienta que o método de casos poderá abranger análise, produção e discussão dos casos, sendo que todas essas possibilidades poderão ocorrer de modo individual ou em distintas configurações coletivas.

A pesquisadora norte-americana Judith Shulman, em texto no qual interpreta os casos de ensino como felizes acidentes que geram oportunidade para a aprendizagem dos professores, levanta a constatação de que os docentes, naturalmente, já contam histórias uns aos outros, o tempo todo, e que escrever tais histórias, de forma sistematizada e com base no método de casos, oferece oportunidades para que reflitam de forma mais profunda e analítica sobre sua própria experiência. Além disso, coloca que o movimento de registrar suas vivências como casos de ensino os permite deixar um legado para que outros professores possam aprender tanto com sua experiência quanto com suas reflexões (SHULMAN J., 2002). Nessa direção, sua concepção sobre os casos de ensino é a seguinte:

Os casos que publicamos não são simplesmente histórias que um professor pode contar. Eles são elaborados em narrativas convincentes, situados em um evento ou série de eventos que se desenrolam e revelam ao longo do tempo. Eles têm um enredo focado em uma problemática com alguma tensão dramática que deve ser aliviada. Estão embutidos com muitos problemas que podem ser enquadrados e analisados de várias perspectivas, e incluem os pensamentos e sentimentos dos escritores-professores à medida que descrevem os relatos. Os casos também incluem comentários reflexivos do autor que levantam questões sobre o que eles podem fazer diferente no futuro (SHULMAN J., 2002, p. 3).

Sobre o processo de elaboração dos casos de ensino, essa autora argumenta que é necessária a construção de uma comunidade de aprendizagem segura para que os professores se sintam confortáveis para relatar e escrever sobre os dilemas e desafios que enfrentam em sala de aula. Shulman J. (2002) salienta que a experiência de escrita de um caso de ensino pode ser a primeira vez que os professores tornam seu ensino público para seus pares. Levá-los, portanto, a se concentrarem em eventos peculiares, críticos, pode ser visto como algo ameaçador, que gere insegurança. Nessa direção, o objetivo do trabalho com método de casos é fazer dessas situações oportunidades para seu aprendizado, ao invés de ocasiões a serem evitadas.

Outra contribuição importante no que tange à elaboração de casos de ensino é dada por Wassermann (1994), quando esclarece que, independentemente de regras a serem observadas para a elaboração de bons casos, as suas narrativas precisam apresentar algumas características únicas. Primeiro, é essencial que já no início a história chame a atenção dos leitores para o que está sendo contado, com vistas a prender sua atenção. Do mesmo modo, as narrativas precisam centrar-se em eventos importantes, com relevância para o contexto profissional dos leitores, e

suscitar certa tensão, possibilitando a adoção de pontos de vista conflitantes que levem à reflexão e discussão. Além disso, é necessário que se desperte o interesse pelos personagens da história, que os relatos sejam críveis e que evoluam para conclusões que anunciem dilemas a serem problematizados.

Diante do exposto, Wassermann (1994) enuncia sua definição sobre os casos de ensino ao colocar que são instrumentos educativos revestidos em forma de narrativas, contendo informações e dados de cunho psicológico, sociológico, científico, antropológico, histórico, empírico e técnico. Apesar de poderem se centrar em temáticas específicas de distintas áreas do conhecimento, são por natureza, interdisciplinares. Portanto, “bons casos são construídos em torno de problemas ou grandes ideias, pontos importantes de um assunto que merecem um exame minucioso. Em geral, as narrativas são baseadas em problemas da vida real e apresentadas a pessoas reais” (WASSERMANN, 1994, p. 19-20).

Quando elaborados e apresentados, como nas palavras da autora, às pessoas reais, os casos de ensino se configuram em elementos para análise e discussão. Na situação peculiar da formação de professores, as narrativas são propostas para a análise de futuros professores, professores em exercício, e inclusive os demais profissionais do ensino envolvidos com o processo educativo, como coordenadores, supervisores, orientadores educacionais e gestores em geral. Essas seriam as pessoas reais em questão que se beneficiariam do processo de análise dos casos de ensino.

Em tempo, vale ainda retomar a colocação de Wassermann (1994) quando destaca que as narrativas que compõem os casos são *baseadas* em problemas da vida real, o que contribui para clarificar a premissa de que tais casos têm como fundamento situações reais de ensino, podendo por vezes refleti-las fielmente, mas também constituírem-se de narrativas fictícias inspiradas em situações do cotidiano educacional. Ou seja, no presente estudo tem-se a compreensão de que os casos de ensino, embora comunguem das mesmas temáticas do campo educacional, podem ser tanto reais, quanto fictícios.

Mais especificamente sobre a análise de casos, é importante destacar elementos que direcionam esse processo, tais como as questões para reflexão e discussão e os facilitadores de discussões de caso (MERSETH, 2018), as notas do instrutor (MERSETH, 1994), perguntas críticas (WASSERMANN, 1994), dentre outras terminologias adotadas para designar, de modo geral, aqueles responsáveis

por conduzir o trabalho com o método de casos, bem como os dispositivos para direcionar tanto a reflexão quanto a discussão dos casos, configurando-se geralmente como questões norteadoras.

Nessa direção, Mizukami (2004, p. 44), apoiada em Shulman L. (1996), assevera que, embora deva-se considerar a grande diversidade de concepções e abordagens, existe um conjunto de princípios que justificam a eficiência do uso de casos de ensino e do método de casos na formação de professores, com vistas à aprendizagem da docência. Tais princípios, segundo a autora, “podem ser denominados de atividade, reflexão ou metacognição, colaboração e formação de uma comunidade ou de uma cultura de apoio”.

Como pioneira no estudo e na pesquisa com casos de ensino no Brasil (MAFFIA, 2011; AGAPITO; HOBOLD, 2021c; FARIAS; SILVA; CASTRO, 2021; CALIL, ALMEIDA; TINTI, 2021; RODRIGUES; DOMINGUES; ROCHA, 2021), Maria da Graça Nicoletti Mizukami é a principal referência nacional no assunto, responsável por fomentar a adoção de casos de ensino na formação de professores em âmbito nacional, com destaque para os estudos desenvolvidos na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Em entrevista concedida recentemente (MENDONÇA, 2021), por ocasião da elaboração de um dossiê sobre casos de ensino na pesquisa e na formação de professores (FARIAS; MUSSI, 2021b), Mizukami faz um resgate de seus aprendizados em torno das experiências que teve com esse objeto.

Na referida entrevista, em que discorre sobre sua vida acadêmica e seu foco de interesse no modo como os professores aprendem a ensinar e a se desenvolver profissionalmente, tanto em momentos de formação inicial quanto continuada, Mizukami defende que os docentes, ao analisarem casos de ensino, “evidenciam conhecimentos, crenças, expectativas, dilemas, dificuldades, diferentes formas de explicar práticas, ou seja, explicitam um quadro de concepções que fazem parte da delimitação de um corpo de conhecimentos que constituem um campo de pesquisa e de ensino” (MENDONÇA, 2021, p. 3). Na mesma ocasião, Mizukami apresenta acerca dos propósitos para o trabalho com casos de ensino, a seguinte compreensão.

Os casos podem expressar diferentes propósitos/temas/concepções/preocupações, tais como análise: da relação teoria-prática; do conceito de reflexão e de experiência; da reflexão como orientação conceitual; de diferentes níveis de reflexão; de diferentes epistemologias envolvidas nos

conceitos de ensinar e de aprender, do conceito de aprendizagem em contexto; das necessidades formativas do professor; das relações escola-família; da micropolítica da escola; da cultura escolar e da escola; de comunidades de aprendizagem; da postura investigativa do professor; das políticas públicas etc. (MENDONÇA, 2021, p. 5).

Para tanto, Mizukami destaca que o trabalho com métodos de casos pode incluir a leitura, análise e discussão de casos já elaborados por outros pesquisadores ou professores, disponíveis na literatura, assim como a elaboração, análise e discussão de casos relacionados a experiências pessoais vividas pelos próprios docentes em formação em suas situações de ensino. Comunga com as pesquisadoras internacionais anteriormente citadas ao pontuar que as análises dos casos podem ser, também, desenvolvidas individualmente, a partir da resolução de questões entregues junto ao caso. Em relação às pesquisas que participou e orienta, sobre como professores aprendem a ensinar e a se desenvolver profissionalmente, Mizukami observa que seus resultados “têm trazido importantes elementos para a discussão em torno dos conhecimentos que fundamentam o ensino e dos processos pelos quais se desenvolve” (MENDONÇA, 2021, p. 5).

Ao discutir a aprendizagem da docência a partir das contribuições de Lee Shulman, Mizukami (2004) discorre sobre a base de conhecimento para o ensino, apropriando-se do modelo do autor acerca das categorias dessa base de conhecimento, sintetizadas pelos conceitos de *Conhecimento do Conteúdo Específico*, *Conhecimento Pedagógico* e *Conhecimento Pedagógico do Conteúdo*. A partir disso, aborda também um segundo modelo proposto por Lee Shulman e seus colaboradores, centrado no processo de raciocínio pedagógico.

O segundo modelo (WILSON; SHULMAN; RICHERT, 1987; SHULMAN, 1987) está intimamente relacionado com o da base de conhecimento para o ensino e envolve processos inerentes às ações educativas. Trata-se do modelo do raciocínio pedagógico. Retrata como os conhecimentos são acionados, relacionados e construídos durante o processo de ensinar e aprender. É concebido sob a perspectiva do professor e é constituído por seis processos comuns ao ato de ensinar: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão. Compreensão está presente tanto no início quanto no final do processo de raciocínio pedagógico, sob a forma de nova compreensão do que foi ensinado. Não se trata de chegar ao mesmo ponto de partida, fechando um círculo, a imagem mais apropriada é a de uma espiral, já que a nova compreensão é fruto de todo um processo de análise do ensino (MIZUKAMI, 2004, p. 40-41).

O modelo de raciocínio pedagógico de Shulman (1996), discutido por Mizukami (2004), está explicitado na definição desse autor sobre o que vem a ser um caso de ensino, na medida em que pondera tratar-se de algo mais do que uma

boa narrativa. Defende que um caso educativo é uma forma de comunicação que coloca tanto a intencionalidade pedagógica como os imprevistos no contexto de uma experiência vivenciada, e que leva a consequências. Compreende que se aprende a partir da reflexão sobre as relações entre os elementos de um caso, tendo em vista que esse combina, ao menos, “quatro atributos ou funções: intenção, possibilidade, julgamento e reflexão. Estas são funções que explicam ou delinham o poder educativo dos casos para aprendizagem” (SHULMAN, 1996 *apud* MIZUKAMI, 2004, p. 43).

Na discussão que faz a partir dessa definição, Mizukami (2004) explica que a intenção se refere à existência de um plano, de objetivos estabelecidos para o ato educativo, e que o acaso, o imprevisto, decorre de algo que interrompa esse plano inesperadamente. Nessa situação, diante da incerteza e da surpresa, é necessário que o protagonista faça análises e julgamentos uma vez que não será mais possível dispor de respostas simples, previamente estabelecidas, para a situação em questão. Continua sua interpretação argumentando que a reflexão, portanto, passa a ser empreendida na análise das consequências da ação tomada, servindo de base para um novo plano ou intenção.

Quando relaciona, portanto, tanto o modelo do raciocínio pedagógico quanto a definição de casos de ensino propostos por Lee Shulman, Mizukami (2004, p. 43) entende tratar-se, “resumidamente, da transposição para os casos de ensino do processo de raciocínio pedagógico” estabelecido pelo autor. Em síntese, ambos os autores (Lee Shulman e Mizukami), em seus respectivos contextos, trabalham com a ideia de que a aprendizagem da docência baseada em casos, na formação de professores, caminha na busca por respostas para dois dilemas centrais nesse processo, a importância da aprendizagem pela experiência e a relação entre teoria e prática.

2.4 Da prática à práxis: base epistemológica de sustentação dos casos de ensino

Notadamente, a discussão sobre casos de ensino na formação de professores se insere na perspectiva da epistemologia da prática, que concebe a aprendizagem da docência com ênfase na reflexão acerca da experiência adquirida cotidianamente e na reelaboração das práticas a partir desse movimento.

Em obra na qual relata seus estudos voltados à epistemologia da prática e suas implicações para a formação de professores da Educação Básica, Duarte Neto (2013a) a designa como expressão da unidade entre a pedagogia da existência e o conhecimento tácito dos professores, mediado pela experiência prática. Segundo o autor, esse ideário pedagógico tem exercido considerável influência sobre a produção acadêmica no campo da formação de professores e também do currículo, tanto no Brasil quanto no mundo

Conforme Duarte Neto (2013a), observa-se uma contradição ao constatar que a epistemologia da prática se faz presente, ao mesmo tempo, no discurso dos legisladores e nas suas proposições de políticas públicas para a formação de professores, e também nos argumentos daqueles pesquisadores e professores que se colocam muitas vezes como opositores a essas propostas de formação, que ao criticá-las alegam estarem alinhadas a uma orientação epistemológica baseada na racionalidade técnica. Quanto a essa suposta contradição, na qual tanto os formuladores das políticas de formação quanto os seus críticos assumem a defesa da epistemologia da prática,

ao que tudo indica, dois aspectos podem, a princípio, explicar essa adesão: o fato da epistemologia da prática não se constituir em um ideário homogêneo; e por ter em suas bases teórico/filosófico/epistemológicas uma tentativa de crítica aos fundamentos da racionalidade técnica (DUARTE NETO, 2013a, p. 77).

Em outro texto, Duarte Neto (2013b) expõe que, ao longo do debate acadêmico, a epistemologia da prática emerge como possibilidade de crítica ao tecnicismo. Nesse sentido, destaca-se a partir de um movimento que, ao formular suas concepções de formação e trabalho docentes, resgata o professor como sujeito central, sem desconsiderar o protagonismo do aluno. Conforme o autor, a epistemologia da prática tem como ênfase a ideia de reflexão sobre a prática, e é concebida como mediadora para a produção do conhecimento escolar.

Na incursão por compreender a origem da epistemologia da prática, Duarte Neto (2013a; 2013b) alega que sua gênese remonta às ideias de John Dewey, cujas concepções em torno do pensar e do agir reflexivos influenciaram importantes autores pertencentes a essa abordagem. Pautados na crítica ao que denominam por racionalidade técnica, tais estudiosos passam a advogar que a reflexão é um instrumento essencial para o desenvolvimento do pensamento e da ação,

enxergando, portanto, na reflexão sobre a prática, uma estratégia que pudesse superar a racionalidade técnica.

A ênfase nessa reflexão deve-se, segundo os pensadores desse ideário, ao fato de o professor trazer em si um tipo de conhecimento que convencionaram denominar de conhecimento prático. Com base nas leituras, podemos perceber que o que os autores denominam de pensamento prático do professor consiste de um cabedal de conhecimentos que o docente adquiriu a partir de sua experiência como profissional. Conhecimentos que têm origem na prática cotidiana, nas ações por ele desenvolvidas no exercício da docência e constituem, segundo os seus autores, o conhecimento tácito, as teorias implícitas, a respeito de como fazer (DUARTE NETO, 2013a, p. 81).

Ao passo que define o que se compreende por conhecimento prático na epistemologia da prática, o autor ressalta também que não se percebe alusão a um conhecimento teórico específico, que tenha sido elaborado historicamente pela humanidade a fim de orientar a reflexão do professor, denominado como prático reflexivo.

Na ânsia por discutir desafios, possibilidades e perspectivas da epistemologia da prática no campo educativo, Rufino e Neto (2022) abordam o que denominam como a virada da prática nas ciências sociais e as implicações decorrentes disso para a Educação. Para eles, a proposta de investigar as práticas profissionais e as condutas de grupos específicos, como os professores, não ocorreu de modo espontâneo dentro do campo científico. Defendem que, embora por muito tempo a prática tenha ocupado um lugar de pouco destaque e reconhecimento, foi paulatinamente conquistando importância em distintas correntes teóricas e investigativas, movimento no qual foi sendo gestado o conceito de epistemologia da prática. Como fundamento, estes autores também fazem referência a John Dewey por sua influência considerável na origem desse conceito.

Mais especificamente sobre a fundamentação teórica produzida no seio da epistemologia da prática, Rufino e Neto (2022, p. 7) fazem referência a Donald Schön, teórico que cunhou o termo epistemologia da prática “ao analisar como profissionais reflexivos apresentam um processo de reflexão durante suas ações, opondo-se à ideia de epistemologia arraigada ao paradigma da racionalidade técnica”. Em sua concepção, alegam que Schön buscou oferecer uma abordagem pautada naquilo que alguns profissionais realmente fazem quando estão desenvolvendo suas ações, propondo um paradigma alternativo que valorize o conhecimento inerente à prática.

O protagonismo de Donald Schön na constituição da epistemologia da prática também é anunciado por Oliveira (2021), quando faz considerações sobre a diversidade de perspectivas da epistemologia da prática na formação de professores. Conforme coloca a autora, Schön metaforiza a prática profissional tomando-a como um terreno de altos e baixos, em que na parte alta estariam os problemas considerados como pouco relevantes e de fácil solução, apenas lançando mão do saber científico, e na parte baixa estariam os problemas humanos, mais incertos, com múltiplos fatores e variáveis a serem considerados, gerando desafios para a validade do saber científico. Diante de tal metáfora, a autora argumenta que Schön constitui uma epistemologia da prática ao considerar relevantes os saberes da experiência oriunda da prática educativa, fundando uma forma de reflexão-nação.

Sobre o que denomina como ideário da epistemologia da prática, Duarte Neto (2013a) assevera que, embora existam outras, é possível destacar quatro categorias centrais que a constituem, sendo elas a *reflexão*, o *conhecimento*, a *experiência* e o *cotidiano*, considerando que para o autor, essa última categoria muitas vezes é abordada em uma relação próxima com a categoria de *prática*, o que o leva a tratá-la no sentido de *cotidiano/prática*.

Na observação das categorias elencadas por esse autor para compreender a constituição da epistemologia da prática, é inegável estabelecer uma relação direta com o referencial teórico abordado anteriormente acerca dos casos de ensino, que traz nas definições dos autores que os conceituam referências explícitas à possibilidade de *reflexão* sobre a prática que deles emerge, da mobilização de *conhecimentos* que o método de casos proporciona, da valorização da *experiência* docente que está em seu cerne, e do contexto da *prática cotidiana* no qual se inscrevem, definições pautadas nos mesmos conceitos que Duarte Neto (2013a) alega comporem as categorias conceituais da epistemologia da prática.

Ainda sobre a constituição da epistemologia da prática, Duarte Neto (2013a, p. 82) aponta três elementos que denomina como seus “pilares, quais sejam, a pedagogia da existência, a prática/experiência e o conhecimento tácito”. Já quanto aos pesquisadores no campo da formação de professores cujas produções manifestam o ideário dessa epistemologia, o autor destaca Antônio Nóvoa, Pérez Gomez, Donald Schön, Maurice Tardif, Philippe Perrenoud e Kenneth Zeichner, embora reconheça que outros poderiam ser mencionados.

Na concepção de Duarte Neto (2013a, p. 93), a participação de Antônio Nóvoa nesse cenário “parece ter a finalidade de ‘preparar o terreno’ por onde passará o bonde da epistemologia da prática”. Argumenta que, na esteira desse próprio movimento, a formulação de uma proposta de formação continuada de Nóvoa tem início com a crítica ao modelo de racionalidade técnica. Ao longo de suas publicações, portanto, passa-se a observar que a reflexão aparece como um instrumento de autonomia e autoformação dos professores. A experiência docente passa a ocupar papel central em suas formulações, sendo possível fazer essa constatação, inclusive, na medida em que adota o termo *vida do professor*⁷ com destaque em suas publicações.

Pérez Gomez, que do mesmo modo tece uma crítica ao modelo de racionalidade técnica e a sua forte tendência prescritiva, normativa e reguladora, defende a visão do professor como prático autônomo, um sujeito que reflete, toma decisões e tem autoridade para criar durante a sua própria ação. Desse modo, Perez Gomez, assim como outros pesquisadores da epistemologia da prática, entende que o problema central reside na questão do conhecimento, haja vista que por trás dos elementos da prática está latente uma questão de caráter epistemológico (DUARTE NETO, 2013a).

No que concerne a relevância do já referido pesquisador Donald Schön, o estudo de Duarte Neto (2013a) também identifica a premissa da existência de uma suposta crise de confiança no conhecimento profissional, na relação entre o saber escolar e a reflexão-na-ação de professores e alunos. Na concepção de Schön, a referida crise se manifestaria no modo impositivo como o conhecimento chegava até o aluno, que em sua visão, ocorria *do centro para a periferia*. Sendo assim, no decorrer de seus estudos sugere um modelo de formação de professores advogando o *aprender fazendo* como estratégia de aprendizagem da docência, defende que essa formação se faça a partir do conhecimento formulado nas experiências cotidianas, o conhecimento tácito, como sendo aquele que poderia melhor responder às demandas da prática profissional. Em síntese, faz a defesa de que o conhecimento está na prática, no fazer.

⁷ A obra intitulada *Vidas de Professores* (NÓVOA, 1992), mesmo decorridas três décadas de seu lançamento, ainda é considerada uma referência fundamental para pesquisadores do campo da formação de professores. Na análise empreendida por Duarte Neto (2013a), o autor reforça que muitos dos estudiosos filiados à epistemologia da prática compuseram a coletânea de textos que compôs o livro de Antônio Nóvoa, configurando a obra como um marco para a fundamentação teórica desse ideário.

Maurice Tardif se configura como outro pesquisador que exerceu bastante influência na constituição da epistemologia da prática, inclusive no Brasil. Partindo também da noção de crise na formação de professores articulada à racionalidade técnica, enxerga no movimento de profissionalização docente uma possibilidade para a renovação dos fundamentos epistemológicos do ofício. Em suma, Tardif “defende que ambas – a formação e a prática profissional – se organizem a partir de uma nova epistemologia, baseada em uma categoria central – os saberes – originados na prática dos professores” (DUARTE NETO, 2013a, p. 100). Com destaque para um saber que denomina como experiencial, esse autor argumenta que os docentes se utilizam de múltiplos saberes no exercício da profissão, e que estes são tanto fonte quanto expressão de elementos como sua criatividade, intuição e capacidade de improviso.

Como outra expressiva contribuição para a perspectiva da epistemologia da prática, Duarte Neto (2013a, p. 102) elenca o professor e pesquisador Philippe Perrenoud, ao

propor que o processo educativo, que dá forma e conteúdo às práticas de ensino, em seus mais diferentes níveis e modalidades, tenha como referência ao que se passou a denominar de pedagogia das competências, assentada na epistemologia da prática e na pedagogia do aprender a aprender.

Conforme o autor, Perrenoud utiliza com recorrência expressões e conceitos que configuram esse ideário, tais como *prática*, *reflexão* e *experiência*, entendendo que a reflexão sobre a prática se conforma como uma postura, uma identidade, um *habitus*, uma imersão no campo da experiência.

O último autor a ser mencionado é Kenneth Zeichner, que em sua concepção deixa, como principal marca, o reconhecimento da necessidade de se expandir a reflexão para o âmbito das práticas sociais. Zeichner diz concentrar suas ações na compreensão de como os professores aprendem a ensinar e como podem evoluir nesse processo, reconhecendo que os conceitos de reflexão e de professor reflexivo podem contribuir significativamente para a superação do modelo de formação meramente técnico. Contudo, diferentemente de outros autores, compreende que “a reflexão deve considerar as condições sociais que modelam as suas experiências de ensino” (ZEICHNER, 1993, p. 22 *apud* DUARTE NETO, 2013a, p. 107).

Perante o exposto, acredita-se ser possível compreender as bases conceituais da epistemologia da prática, bem como quem são os principais estudiosos acerca dela que se fazem presentes no campo da formação de professores. Nesse sentido, ao conceber a noção de *prática* como eixo, propõe-se a problematização desse termo, aproximando a discussão ao conceito de práxis com vistas ao desenvolvimento de uma epistemologia da práxis.

Ao tomar os casos de ensino como objeto de estudo, por enxergar seu potencial formativo e investigativo, assumiu-se também a demanda por vislumbrar possibilidades de aproximar esse objeto de uma epistemologia da práxis, que avance de uma reflexão na ação eventualmente não sustentada teórica e epistemologicamente, para uma perspectiva de ação humana ancorada na unidade entre teoria e prática – a práxis. Assumir esse propósito se deve ao fato de que, como já enunciado em outro momento, considera-se que

pensar em uma formação de professores alicerçada na noção de práxis tem se configurado como uma demanda urgente para todas as pesquisadoras e os pesquisadores do campo da formação docente que compreendem o caráter prático e não reflexivo que vem sendo apresentado nas mais recentes políticas públicas educacionais acerca dessa formação (AGAPITO *et al*, 2022, p.13).

O conceito de *práxis* tem, em Adolfo Sánchez Vázquez, uma referência primordial, na medida em que esse autor a concebe como elemento central da filosofia que pretende interpretar o mundo e, por conseguinte, transformá-lo, ou seja, o marxismo. Ancorado nessa base epistemológica, assume a adoção do “termo *práxis* para designar a atividade consciente objetiva, sem que, no entanto, seja concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere do significado do ‘prático’ na linguagem comum” (VÁZQUEZ, 2011, p. 30).

Na problematização que faz em torno da atitude natural cotidiana, Vázquez (2011) acredita que esta coexista com a atitude filosófica, haja vista que dela é necessário partir para se chegar a uma verdadeira concepção filosófica da práxis. Para esse autor, não é possível dizer que a atividade natural cotidiana do homem se localiza em um mundo totalmente ateuórico, a consciência comum da práxis não se encontra esvaziada completamente de certa bagagem teórica, embora nela as teorias se encontrem degradadas. Sendo assim,

a consciência comum pensa os atos práticos, mas não faz da práxis – como atividade social transformadora – seu objeto: não produz – nem pode produzir, como veremos – uma teoria da práxis. No entanto, em sua atitude natural, o homem comum e corrente mostra também certa ideia – limitada e obscura que seja – da práxis; uma ideia à qual continuará aferrado enquanto não sair da cotidianidade e se elevar ao plano reflexivo que é o plano próprio, em sua forma mais elevada, da atitude filosófica. [...] A consciência comum da práxis tem de ser abandonada e superada para que o homem possa transformar de forma criadora, isto é, revolucionariamente, a realidade (VÁZQUEZ, 2011, p. 34-35).

A reflexão, para o autor, se mostra como uma necessidade para que o homem se eleve das atitudes naturais cotidianas à atitude filosófica, visando à uma práxis revolucionária, que o fundamente para interferir na realidade social concreta na qual se insere.

Estudiosos que depreenderam esforços para estudar a epistemologia da prática, em uma perspectiva crítica, trazem um destaque para o modo como os conceitos de reflexão e professor reflexivo, passaram por uma apropriação generalizada que levou a um esvaziamento de seu significado. De acordo com Contreras (2012, p. 149), a menção à reflexão passou a ser tão intensa no campo pedagógico, que acabou se transformando, na maioria das vezes, em um *slogan* vazio de conteúdo. Destaca que hoje é possível se deparar “com toda uma literatura sobre a docência que, embora se denomine reflexiva, está longe de manter uma convergência de propostas e enfoques para além do uso do termo”.

Em suas análises, Contreras (2012) considera que o conceito de prática reflexiva perdeu o sentido inicialmente adotado por Donald Schön, e que a demanda inicial dele e de outros teóricos da epistemologia da prática, de superação da racionalidade técnica presente na formação de professores, não aconteceu. Para o autor, essa mentalidade instrumental e técnica para o ensino acabou por identificar uma nova forma de aceitação, camuflando suas tradicionais características frias e impositivas sob a nova roupagem, mais cálida e pessoal, da linguagem da reflexão. Nessa medida, embora a formação calcada na epistemologia da prática tenha realmente reconhecido habilidades aos docentes, não os dotou de maior capacidade para decidir e intervir sobre a realidade coletiva.

A crítica tecida por Contreras (2012, p. 171) acentua que “a mera reflexão sobre o trabalho do professor em classe pode ser insuficiente para elaborar uma compreensão teórica sobre aqueles elementos que condicionam sua prática profissional, mas dos quais pode não ter consciência”. Argumenta que os docentes, na intenção de resistir à pressão, responsabilização e controle sob os quais estão

submetidos, acabam reduzindo suas preocupações e perspectivas de análise aos problemas internos da sala de aula, ignorando as condicionantes institucionais e sociais que limitam sua autonomia e, conseqüentemente, seu desenvolvimento profissional.

Na mesma direção, Pimenta (2006) conclui que a apropriação generalizada da perspectiva da reflexão, inclusive pelas propostas educacionais dos governos neoliberais, reduziu o conceito de professor reflexivo a uma mera terminologia, um modismo, destituindo-o de sua potencialidade político-epistemológica que poderia contribuir efetivamente para a elevação do estatuto da profissionalidade docente e para o avanço da qualidade educacional e escolar. Segundo a autora, a partir de sua dedicação para tecer a crítica ao conceito de professor reflexivo,

as críticas apresentadas indicam os seguintes problemas a essa perspectiva: o individualismo da reflexão, a ausência de critérios externos potenciadores de uma reflexão crítica, a excessiva (e mesmo exclusiva) ênfase nas práticas, a inviabilidade da investigação nos espaços escolares e a restrição desta nesse contexto (PIMENTA, 2006, p. 43).

Ao assegurar que essas críticas emergem tanto de análises teóricas de autores que sustentam a noção de professor reflexivo – e de epistemologia da prática – quanto de pesquisas empíricas, a autora assinala ser possível apontar possibilidades de superação desses limites, as quais sintetiza em cinco proposições, a saber: (1) o avanço da perspectiva de *professor reflexivo* para a *de intelectual crítico reflexivo*, ou seja, de uma dimensão individual da reflexão para o seu caráter público e ético; (2) a superação da epistemologia da *prática* pela da *práxis*, com vistas à construção do conhecimento docente a partir de uma análise crítica, teórica, das suas práticas e de seus pares, resignificando-as a partir dos conhecimentos da práxis; (3) a passagem da noção de professor-pesquisador à realização de pesquisas coletivas no espaço escolar, integrando a jornada de trabalho dos profissionais e em colaboração com os pesquisadores da universidade; (4) a substituição do foco no aprimoramento individual e no corporativismo decorrentes da justaposição entre formação inicial e continuada dos professores pela premissa de uma formação vinculada ao exercício profissional mediante a noção de desenvolvimento profissional; e (5) a mudança de uma formação contínua que investe na profissionalização individual para a demarcação do papel da escola e do coletivo docente no desenvolvimento profissional dos professores (PIMENTA, 2006).

Também com característica de proposição para a superação da noção de reflexão assumida na epistemologia da prática, Contreras (2012, p. 179), com a contribuição de outros teóricos, levanta a discussão sobre uma *reflexão crítica*. Para ele, a diferença fundamental entre esta e a proposta de reflexão anterior reside no fato de que a reflexão crítica não diz respeito “apenas ao tipo de meditação que possa ser feita pelos docentes sobre suas práticas e as incertezas que estas lhes provoquem, mas supõe também ‘uma forma de crítica’ (KEMMIS, 1987, p. 75) que lhes permitiria analisar e questionar as estruturas institucionais em que trabalham”.

A reflexão crítica, portanto, não pode ser concebida como processo de pensamento sem orientação, haja vista que tem como propósito atuar diante dos desafios da docência com a compreensão de que há situações que “estão além de nossas próprias intenções e atuações pessoais” (CONTRERAS, 2012, p. 179), e que analisá-las carece da sua admissão como problemas que têm uma origem social e histórica. A configuração do processo de articulação entre a prática reflexiva e o compromisso crítico pode ser sintetizada, segundo esse autor, mediante os seguintes pontos:

1. A reflexão não está biológica ou psicologicamente determinada, nem é tampouco ‘pensamento puro’; expressa uma orientação à ação e tem a ver com a relação entre pensamento e ação nas situações reais históricas nas quais nos encontramos.
2. A reflexão não é o trabalho individualista da mente, como se fosse um mecanismo ou mera especulação; pressupõe e prefigura relações sociais.
3. A reflexão não está livre de valores nem é neutra; expressa e serve a particulares interesses humanos, sociais, culturais e políticos.
4. A reflexão não é indiferente ou passiva em relação à ordem social, nem se reduz a discutir os valores sobre os quais exista acordo social; ativamente, reproduz ou transforma as práticas ideológicas que estão na base da ordem social.
5. A reflexão não é um processo mecânico nem tampouco um exercício puramente criativo na construção de novas ideias; é uma prática que expressa nosso poder para reconstituir a vida social pela forma de participação por meio da convivência, da tomada de decisões ou da ação social (KEMMIS, 1985, p. 149 *apud* CONTRERAS, 2012, p. 180).

Dessa maneira, defende-se uma perspectiva de reflexão – crítica – que não desconsidera os papéis sociais, as intencionalidades, a coletividade, os interesses, as ideologias, a cultura e a história vinculados ao ato educativo. Compreende-se que, como destaca Freire (2017b, p. 24), “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo”. Portanto, assume-se a defesa da epistemologia da práxis como alternativa que promova avanços no âmbito educativo, inclusive na formação

de professores, a fim de superar processos de aprendizagem da docência calcados na reflexão individualizada e descontextualizada sobre as experiências decorrentes da prática cotidiana.

Nesse direcionamento, os estudos da professora Kátia Curado da Silva em torno da *epistemologia da práxis* na formação de professores, pautada em uma perspectiva crítico-emancipadora (CURADO SILVA, 2018a; 2018b), se apresentam como uma importante referência. Ao expor sua análise acerca da epistemologia da prática, ponto de partida para sua elaboração teórica, argumenta que em tal proposta a formação orienta-se pelo saber prático elaborado pelo professor em sua atividade docente e consiste na construção de conhecimentos e teorias sobre a sua prática, a partir da ação-reflexão-ação. Considera que essa valorização do saber prático recoloca um caráter pragmático na formação de professores, o que vem sendo tomado pelas políticas públicas como um viés hegemônico. Assinala, ainda, que o cotidiano da prática da atividade central do professor, “a aula, o exime, na produção do conhecimento, da apreensão das articulações históricas entre o trabalho educativo e a apropriação do conhecimento socialmente elaborado, restringindo o saber docente e a função de sua atividade” (CURADO SILVA, 2018a, p. 25).

A epistemologia da práxis, portanto, se configura como outro modelo que privilegia a capacidade de análise que o processo de formação precisa oferecer. Há a compreensão, nessa perspectiva, de que o ser docente se constitui na interação com o meio – social, cultural e físico – e precisa ser equacionado em uma dimensão interpretativa e compreensiva. Sendo assim, Curado Silva (2018a, p. 33) pontua que na epistemologia da práxis “as práticas de formação orientam-se pela explicação teórica da realidade, da experiência vivida, da sua interpretação e construção de sentido e significado”.

Passa a ser, portanto, com a adoção da ideia de práxis como “laço entre a filosofia e a realidade”, e como “revolução, ou crítica radical que, correspondendo às necessidades radicais, humanas, passa do plano teórico ao prático” (VÁZQUEZ, 2011, p. 118-119), que se pretende discutir o trabalho com casos de ensino na formação de professores, assumindo nessa concepção de práxis a superação de processos formativos prático-utilitários, rasamente reflexivos e alheios à constituição social e cultural da docência e da própria humanidade.

3 FUNDAMENTOS E PERCURSO METODOLÓGICO DO ESTUDO

No presente capítulo serão apresentados os fundamentos metodológicos da pesquisa, bem como o percurso percorrido para sua realização.

O primeiro tópico estabelece o delineamento do estudo conforme os objetivos para ele pré-estabelecidos, geral e específicos, que o conformam como um estudo descritivo-explicativo ancorado na abordagem qualitativa de pesquisa em Educação.

O segundo tópico do capítulo se propõe a definir a opção metodológica conforme os procedimentos técnicos adotados, que configuram um estudo bibliográfico que toma como fontes de pesquisa as teses e dissertações defendidas no Brasil sobre casos de ensino na formação de professores.

Finalmente, o terceiro tópico do capítulo apresenta como se deu o processo de levantamento de dados, a definição do material que compôs o *corpus* de análise da investigação, bem como os fundamentos da *Análise de Conteúdo*, técnica de análise de dados adotada no estudo.

3.1 A abordagem qualitativa de pesquisa em Educação e o delineamento do estudo conforme seus objetivos

Essa investigação toma como referência os pressupostos epistemológicos da abordagem qualitativa de pesquisa em Educação. Apesar da compreensão metodológica adotada, de que as pesquisas no campo da Educação são, eminentemente, qualitativas, considera-se relevante pontuar esses pressupostos para delinear o que se compreende por estudo qualitativo.

Com pioneirismo no Brasil, Lüdke e André (1986) se propuseram, ainda na década de 1980, a sistematizar os elementos que caracterizaram as abordagens qualitativas de pesquisa em Educação. Direcionadas a pesquisadores e estudantes vinculados às Instituições de Ensino Superior, as autoras destacaram pontos cruciais que redirecionaram o *modus operandi* adotado nas pesquisas em Educação no âmbito nacional.

Como primeiro destaque, ressalta-se a demanda pela passagem de um paradigma positivista de pesquisa para outro, que atendesse as reais demandas do mundo social e humano, pois vinculado ao positivismo, o fenômeno educacional foi,

por muito tempo, estudado como se fosse um fenômeno físico, que pudesse ser isolado e submetido ao controle de variáveis para que se constatasse a influência de cada uma delas sobre o fenômeno/objeto de estudo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). A clareza sobre essa impossibilidade é um elemento imprescindível para o desenvolvimento de pesquisas no campo da Educação.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 6), os métodos empregados por aquele tipo de investigação baseado no positivismo “não estavam levando a resultados que ajudassem a descobrir soluções para os problemas prementes, que se acumulam na área da Educação, especialmente em nosso país”.

A constatação feita pelas autoras se baseia na ideia de que o fenômeno educacional se encontra situado em um contexto social que é específico, porém, inserido em uma realidade histórica multideterminada. Consideraram, à época em que se dedicaram a esse estudo, que um dos desafios “lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 5), fato esse que está sendo considerado na realização dessa tese ao passo que se reconhece a dinamicidade e a complexidade do ato educativo que se realiza nas escolas, por uma docência que, historicamente constituída, se depara com os dilemas da terceira década do século XXI.

Diante de sua análise, as autoras reconhecem que, com o avanço dos estudos no campo da Educação foi-se concluindo que são raros os fenômenos nessa área que podem ser submetidos a esse tipo de abordagem analítica. Quando se trata de Educação, os acontecimentos se dão de modo tão entrelaçado que se torna inviável isolar variáveis e indicar claramente quais delas podem ser responsáveis por determinado efeito (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Portanto, desenvolver uma pesquisa em Educação incide em compreendê-la como uma atividade humana e social, pois,

a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador. Claro está que o pesquisador, como membro de um determinado tempo e de uma específica sociedade, irá refletir em seu trabalho de pesquisa os valores, os princípios considerados importantes naquela sociedade, naquela época. Assim, a sua visão do mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira como ele propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 3).

Essa concepção de estudo ancorado na abordagem qualitativa exprime os pressupostos metodológicos assumidos para essa investigação, que reconhecem as influências contextuais e históricas, tanto do objeto estudado quanto do próprio pesquisador. Embora a busca tenha sido por um estudo que abarcasse o máximo de compreensões possíveis em torno dos casos de ensino na formação de professores, não há dúvidas de que toda a vivência do pesquisador como sujeito, docente e estudante, bem como suas escolhas teóricas e metodológicas, ditaram os rumos tomados na investigação.

Em texto no qual dissertam sobre as narrativas como estratégia de pesquisa e de formação, Farias, Silva e Castro (2021, p. 64) pontuam que o foco das pesquisas qualitativas

recai sobre a perspectiva dos indivíduos, suas histórias de vida, suas experiências pessoais e profissionais, visando a formulação de um conhecimento crítico, de base hermenêutica. Sob esse prisma, valoriza a dimensão subjetiva da produção da existência humana, reconhecendo-a como uma dimensão importante, individual e coletiva.

Embora os autores tenham como origem de sua discussão a pesquisa (auto) biográfica, sua concepção de pesquisa qualitativa vem ao encontro daquela adotada na presente investigação, uma abordagem de pesquisa que reconhece e toma como primazia a dimensão subjetiva da produção humana. Nesse sentido, não há neutralidade epistêmica ou de qualquer outra ordem no movimento de pesquisa qualitativa. Certamente, sem abdicar do rigor científico-metodológico, o pesquisador sempre imprime sua subjetividade aos estudos que desenvolve, em cada tomada de decisão teórica, metodológica ou de análise das investigações.

Em publicação mais recente, André (2012) retoma a discussão sobre o conceito de pesquisa qualitativa, chamando atenção para alguns pontos importantes que pôde observar nas pesquisas em Educação ao longo das últimas décadas no Brasil. Para a autora, passou a ser comum a definição de qualitativo o estudo que não fazia uso de dados numéricos, ou utilizava técnicas de coleta de dados que passaram a ser associadas aos estudos qualitativos, como por exemplo, a observação.

Com autoridade, André (2012) alerta para um possível exagero em se considerar qualquer estudo como qualitativo, apenas por não ser centrado em dados numéricos, independentemente de serem bem ou mal planejados, desenvolvidos e

relatados. O alerta da autora se direciona no sentido de evitar que a abordagem qualitativa passe por um descrédito no campo científico.

Cabe ressaltar ainda que as abordagens qualitativa e quantitativa de pesquisa não se contrapõem, e essa compreensão é essencial para que se avance de uma pseudodicotomia qualitativo-quantitativo. Olhando diretamente para a pesquisa em Educação, é possível que se trabalhe com um estudo contendo, basicamente, dados quantitativos, mas que se faça uma análise desses dados intimamente relacionada ao quadro de referências do autor, bem como seus valores, configurando assim a dimensão qualitativa do estudo. Do mesmo modo, quando se reportam dados de depoimentos, entrevistas ou observações, é comum que esses expressem resultados, também, de forma numérica, sendo os números um suporte para a explicação da dimensão qualitativa (ANDRÉ, 2012).

Apesar de se concordar com André (2012, p. 25) quando pontua que “a necessidade agora é ir além, ultrapassar a dicotomia qualitativo-quantitativo e tentar encontrar respostas para as inúmeras questões que nos defrontamos diariamente”, considerou-se relevante destacar essa compreensão adotada no estudo em torno da abordagem qualitativa de pesquisa em Educação, uma vez que se espera que tais pressupostos qualitativos estejam presentes no decorrer da tese.

Na esteira dos pressupostos da pesquisa qualitativa explanados, este estudo pode ainda ser classificado com base nos objetivos estabelecidos para sua realização. Ao discorrer sobre essa caracterização das pesquisas segundo seus objetivos, Santos (2000, p. 26) argumenta que

o objetivo maior de qualquer movimento intelectual é sempre atingir a ponta, isto é, chegar ao estágio da oferta de respostas a uma necessidade humana. Este estágio, porém, depende de passos intermediários em relação aos fatos e fenômenos estudados. Por isso, dependendo do grau de aproximação e permitido pelo nível conceitual do pesquisador em relação ao fenômeno estudado, as pesquisas podem ser caracterizadas como exploratórias, descritivas ou explicativas.

Portanto, no que tange especificamente aos seus objetivos, pode-se considerar que a pesquisa se caracteriza como descrita e explicativa. Para Gonsalves (2003, p. 65), “classificar tipos de pesquisa segundo os objetivos significa indagar sobre as suas metas, as suas finalidades, sobre o tipo de resultado esperado: alguns são mais conceituais, outros mais descritivos etc.”.

Ao definir o estudo como descritivo e explicativo, é importante salientar que uma mesma pesquisa pode incluir diferentes alcances (SAMPIERI; COLLADO;

LÚCIO, 2013; MATTAR; RAMOS, 2021). No caso particular desse estudo, tanto o primeiro objetivo específico - *mapear as pesquisas brasileiras sobre casos de ensino na formação de professores, no âmbito da pós-graduação stricto sensu (teses e dissertações)* – quanto o segundo - *identificar as bases teóricas e metodológicas que configuram os casos de ensino nas teses e dissertações sobre formação de professores no Brasil* - demandam por um estudo com características descritivas.

Após uma primeira aproximação ao objeto de estudo (fase de exploração), o interesse passa a ser a descrição de fatos ou fenômenos, e por isso a pesquisa do tipo descritivo volta-se para o levantamento das características conhecidas, que compõem o objeto de estudo (SANTOS, 2000). Emerge a demanda pela exposição, com precisão, das dimensões do fenômeno estudado (SAMPIERI; COLLADO; LÚCIO, 2013). Ainda nas palavras dos autores em relação ao estudo descritivo,

geralmente, a meta do pesquisador é descrever fenômenos, situações, contextos e eventos; ou seja, detalhar como são e se manifestam. Os estudos descritivos buscam especificar as propriedades, as características e os perfis de pessoas, grupos, comunidades, processos, objetos ou qualquer outro fenômeno que se submeta a uma análise (SAMPIERI; COLLADO; LÚCIO, 2013, p. 102).

Para Gil (2002), o objetivo primordial das pesquisas descritivas não se restringe a descrever as características de um determinado fenômeno, mas também se orienta para o estabelecimento de relações entre distintas variáveis. Nesse sentido, os estudos passam a ter como finalidade a determinação da natureza dessa relação entre as variáveis. Segundo o autor, nesse caso, o estudo passa a se configurar como uma pesquisa descritiva que se aproxima da explicativa.

Logo, compreende-se que tanto de acordo o objetivo geral - *compreender o potencial dos casos de ensino para processos de formação de professores que concebam a aprendizagem da docência na perspectiva da epistemologia da práxis* – quanto com o terceiro objetivo específico dessa investigação - *problematizar e discutir os fundamentos e princípios orientadores da adoção dos casos de ensino na formação de professores com vistas à uma epistemologia da práxis* – há uma adequação às características da pesquisa explicativa.

Estudos que tenham propósitos dessa natureza precisam ir além da descrição de conceitos ou fenômenos, ou mesmo do estabelecimento de relações entre os conceitos. O principal interesse de uma pesquisa explicativa passa a ser a

explicação sobre o porquê da ocorrência dos fenômenos (SAMPIERI; COLLADO; LÚCIO, 2013).

Essa compreensão em torno da ocorrência dos fenômenos relacionados ao objeto de estudo é essencial para a intencionalidade de compreender o potencial dos casos de ensino para a formação de professores, assim como para promover sua problematização na perspectiva da epistemologia da práxis. Tal premissa é corroborada pelo que expõe Santos (2000), quando aponta que é por meio de pesquisas explicativas que muitas das inovações decorrentes de pesquisas científicas se originam em estudos explicativos. Sobre as características das pesquisas explicativas, o autor argumenta:

Criar uma teoria aceitável a respeito de um fato ou fenômeno constitui a pesquisa explicativa. Esta se ocupa com os porquês de fatos/fenômenos que preenchem a realidade, isto é, com a identificação dos fatores que contribuem ou determinam a ocorrência, ou a maneira de ocorrer dos fatos e fenômenos. Não é demais afirmar que as informações mais importantes, componentes das várias ciências, são originárias deste tipo de pesquisa, já que visa aprofundar o conhecimento da realidade para além das aparências dos seus fenômenos. E, por natureza, envolve o pesquisador num nível também mais elevado de responsabilidade para com resultados obtidos (SANTOS, 2000, p. 27).

Dada a relevância assumida por pesquisas de cunho explicativo, uma vez que estas têm como preocupação central a determinação ou, ao menos, contribuição para a ocorrência dos fenômenos investigados, concorda-se com Gil (2002, p. 42) quando argumenta ser este “o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas”, e por esse motivo, passa a ser um tipo de pesquisa mais complexo e delicado, mais sujeito a equívocos, demandando o máximo rigor científico-metodológico.

3.2 Definição metodológica a partir dos procedimentos técnicos adotados: o estudo bibliográfico

Na continuidade da definição metodológica desse estudo, é importante registrar que, conforme os métodos empregados, realiza-se uma pesquisa de caráter bibliográfico, com vistas a um levantamento de teses e dissertações em torno dos casos de ensino na formação de professores no Brasil, bem como de sua síntese e análise com vistas a identificação de congruências e divergências entre as pesquisas.

De antemão, se faz necessário alertar para o quão difusa se encontra, na literatura, a compreensão acerca dos estudos bibliográficos, gerando incertezas conceituais que podem incorrer em inconsistências metodológicas. Nesse sentido, pretende-se nesse tópico do texto elucidar o modo como o estudo do tipo bibliográfico passa a ser concebido nessa investigação. Para tanto, as contribuições da professora Joana Paulin Romanowski e colaboradoras (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014; ROMANOWSKI; ENS, 2006) serão tomadas como referência na busca por uma clareza conceitual.

Em estudo que teve por finalidade “analisar as diferentes denominações e encaminhamentos utilizados para os estudos que mapeiam campos de estudo”, Vosgerau e Romanowski (2014, p. 165) tomaram como lócus de investigação a base de periódicos nacionais e internacionais da CAPES, e encontraram distintas denominações e tipos de estudo que realizavam revisões de literatura e de produções científicas.

Mais precisamente, foram onze as denominações encontradas e elencadas pelas autoras, a saber: (1) *Levantamento bibliográfico*; (2) *Revisão de literatura*; (3) *Revisão bibliográfica*; (4) *Estado da arte*; (5) *Revisão narrativa*; (6) *Estudo bibliométrico*; (7) *Revisão sistemática*; (8) *Revisão integrativa*; (9) *Meta-análise*; (10) *Meta-sumarização*; (11) *Síntese de evidências qualitativas*.

Diante de toda essa diversidade terminológica encontrada para denominar os estudos que realizam revisões em torno das bibliografias, as autoras buscaram identificar relações e/ou distinções entre tais estudos, e com esse intento os agruparam em dois grupos, “as revisões que mapeiam e as revisões que avaliam e sintetizam” (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 169).

Sobre os *estudos de revisão que mapeiam*, pode-se destacar o *Levantamento Bibliográfico*, que se propõe a levantar todas as referências encontradas sobre um determinado tema, embora, segundo elas, não exista “nessa opção um critério detalhado e específico para a seleção da fonte material, basta tratar-se do tema investigado” ((VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p.169). Em seu estudo, as autoras identificaram ainda pesquisas que, mesmo indicando a realização de um levantamento bibliográfico, foram além disso, tendo em vista que produziram discussões sobre o material que levantaram, em forma de ensaio teórico, o que pode ser caracterizado como *Revisão de Literatura* ou *Revisão Bibliográfica*.

Ao considerar uma sequência progressiva de aprofundamento da análise das fontes bibliográficas, Vosgerau e Romanowski (2014) elencam as pesquisas denominadas de *Estado da Arte*, denominação comum no campo da Educação, ou pesquisas de *Revisão Narrativa*, nomenclatura utilizada para denominar esse tipo de estudo na área da Saúde.

Pesquisas do tipo *Estado da Arte* podem oferecer uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, tendo em vista que se propõem a identificar aportes teóricos, apontar restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, suas lacunas de disseminação, encontrar experiências inovadoras e alternativas de solução para problemas da prática (ROMANOWSKI; ENS, 2006). Para as autoras, trabalhos desse tipo não ficam restritos a identificação de uma determinada produção teórica, mas visam analisar, categorizar e revelar múltiplos enfoques e perspectivas.

No Brasil, segundo Vosgerau e Romanowski (2014), há ainda a utilização do termo *Estado do Conhecimento*, que vem sendo empregado como semelhante ao *Estado da Arte*, em várias investigações, porém, compreende-se ser necessário pontuar sua diferenciação.

Embora recentes, os estudos de “estado da arte” que objetivam a sistematização da produção numa determinada área do conhecimento já se tornaram imprescindíveis para apreender a amplitude do que vem sendo produzido. Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada “estado da arte”, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. Por exemplo: para realizar um “estado da arte” sobre “Formação de Professores no Brasil” não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de “estado do conhecimento” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39-40).

Ainda referente aos estudos de revisão que, segundo Vosgerau e Romanowski (2014), mapeiam, são identificados os *Estudos Bibliométricos*, que têm sua origem no campo da biblioteconomia e estão mais presentes em pesquisas das Ciências Sociais e da Saúde, assumem uma perspectiva de análise que recorre à estatística, e têm uma aproximação mais recente com o campo da Educação.

No tocante ao grupo dos *estudos de revisão que avaliam e sintetizam*, Vosgerau e Romanowski (2014) agruparam as seguintes denominações: *Revisão Sistemática*; *Revisão Integrativa*; *Síntese de Evidências Qualitativas*; *Metassíntese*

Qualitativa; Meta-análise; e Metassumarização. Em sua compreensão, essas revisões distinguem-se daquelas elencadas no grupo anterior (*revisões que mapeiam*) desde a formulação da questão de investigação, passando pelo estabelecimento de estratégias críticas de diagnóstico e pela definição de critérios para inclusão e exclusão dos estudos, que necessariamente devem ter realizado coleta de dados primários, pelo próprio pesquisador.

Mediante todo esse cenário, no qual muitas são as nomenclaturas utilizadas para denominar estudos de caráter bibliográfico, e do mesmo modo muitas são as nuances que levam os pesquisadores a utilizar cada uma dessas denominações, o presente estudo assume o posicionamento de desenvolver um *Estudo Bibliográfico*, que assimila as características da pesquisa bibliográfica no que tange às fontes de dados, que para essa pesquisa são teses e dissertações.

O *Estudo Bibliográfico* aqui desenvolvido se propõe a constituir uma base de conhecimentos teóricos sobre o objeto de estudo, a partir de uma bibliografia especializada, mas também caminha na direção de um percurso metodológico que considera o mapeamento das teses e dissertações sobre casos de ensino na formação de professores como fonte de coleta de dados bibliográficos que serão interpretados e analisados a fim de atingir os objetivos da pesquisa.

Compreende-se, portanto, que no que concerne às características da pesquisa bibliográfica, a questão das fontes de dados precisa ser evidenciada. Conforme Gonsalves (2003, p. 34), “caracteriza-se a pesquisa bibliográfica pela identificação e análise dos dados escritos em livros, artigos de revistas, dentre outros. Sua finalidade é colocar o investigador em contato com o que já se produziu a respeito do seu tema de pesquisa”. Para a autora, a pesquisa bibliográfica está voltada para as contribuições de diferentes autores sobre um determinado assunto, concentrando-se em fontes secundárias de pesquisa, ou seja, materiais já publicados por outros estudiosos (bibliografias).

Do mesmo modo, Santos (2000, p. 29) se remete ao tipo de fonte de dados para descrever a pesquisa bibliográfica. Em sua visão, “o conjunto de materiais escritos/gravados, mecânica ou eletronicamente, que contêm informações já elaboradas e publicadas por outros autores é uma bibliografia”. Ao passo que destaca as fontes que caracterizam esse tipo de estudo, o autor reforça que é a utilização total ou parcial desse tipo de fonte que caracteriza uma pesquisa como bibliográfica.

Em texto no qual “analisa o papel da revisão bibliográfica em trabalhos de pesquisa e aponta as principais deficiências observadas em dissertações de mestrado e teses de doutorado no que se refere a esse aspecto”, Alves-Mazzotti (2012, p. 41) esclarece que a revisão bibliográfica de um estudo precisa estar a serviço do problema de pesquisa que orienta a investigação. Quando reflete sobre o modo como a produção do conhecimento científico se dá pela interlocução entre diversos e distintos pesquisadores, a autora defende que é, mediante a articulação entre os estudos, que as teorias científicas em torno dos mais diversos objetos de estudo de desenvolvem. Segundo ela,

a produção do conhecimento não é um empreendimento isolado. É uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema. A proposição adequada de um problema de pesquisa exige, portanto, que o pesquisador se situe nesse processo, analisando criticamente o estado atual do conhecimento em sua área de interesse, comparando e contrastando abordagens teórico-metodológicas utilizadas e avaliando o peso e a confiabilidade de resultados de pesquisa, de modo a identificar pontos de consenso, bem como controvérsias, regiões de sombra e lacunas que merecem ser esclarecidas (ALVES-MAZZOTTI, 2012, p. 43).

Em sua análise, a autora destaca ainda o quão importante é o conhecimento teórico sobre o tema pesquisado, inclusive para se evitar pesquisas em duplicidade. Do mesmo modo, chama atenção para pesquisas de cunho bibliográfico, do tipo ‘Estado da Arte’, que implicam em revisões e análises sobre um determinado tema.

Em suma, sob o prisma da abordagem qualitativa de pesquisa em Educação, parte-se do pressuposto de que toda investigação lançará mão de um embasamento teórico que dê sustentação ao estudo. Contudo, ao se propor desenvolver um estudo do tipo bibliográfico, as próprias fontes teóricas se configuram como os dados a serem considerados para as análises da pesquisa.

3.3 Processo de coleta e análise de dados: a Análise de Conteúdo

O processo de produção de dados do presente estudo, de caráter bibliográfico e filiado à abordagem qualitativa de pesquisa em Educação, se deu por meio do levantamento de teses e dissertações sobre casos de ensino na formação de professores. Para tanto, duas bases de dados foram selecionadas para a

realização desse levantamento, sendo elas a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Quanto a esse *locus* de investigação, André (2010) observa que, como a maior parte da pesquisa brasileira é produzida no âmbito dos programas de pós-graduação, pode-se tomar a produção acadêmica dos pós-graduandos da área da Educação como um recorte representativo da pesquisa nesse campo.

A opção por focar essa investigação em teses e dissertações parte da noção de que a formação de professores se configura como um campo de estudos (MARCELO GARCIA, 1999; ANDRÉ, 2010; ZEICHNER, 2009; DINIZ-PEREIRA, 2013) que têm, nas pesquisas desenvolvidas no âmbito dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, principalmente em Educação ou áreas vinculadas às licenciaturas, a principal fonte de compreensão acerca do seu desenvolvimento.

A primeira base de dados utilizada, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), se configura como um portal de busca que visa integrar e disseminar os textos completos de teses e dissertações que são defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa. Vinculada ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), que por sua vez vincula-se ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), a BDTD se propõe a dar maior visibilidade à produção científica nacional, assim como difundir informações de interesse científico e tecnológico para a sociedade em geral. Também é importante destacar que a plataforma promove maior visibilidade e governança do investimento realizado em programas de pós-graduação, aos quais estão vinculados os principais centros de pesquisa do país (BRASIL, 2023).

A segunda base de dados utilizada, o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), se caracteriza como um repositório articulado às linhas de ação da instituição, mais especificamente com o objetivo de promover acesso e divulgação da produção científica. Constituída como uma fundação do Ministério da Educação (MEC), a CAPES tem como missão principal a expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, e para tanto prevê ações que contribuam para o cumprimento dessa missão, dentre as quais destaca-se a manutenção do Catálogo de Teses e Dissertações como fonte de pesquisa acerca da produção intelectual brasileira.

Portanto, é a partir do reconhecimento da relevância das respectivas bases de dados que ambas foram definidas como *locus* de investigação desse estudo.

Apesar dessa escolha metodológica, tem-se a clareza de que outras bases de dados poderiam ser incorporadas ao levantamento das teses e dissertações, mas optou-se por fazer o recorte de busca especificamente com elas⁸. Do mesmo modo, pelo fato de limitar o levantamento a essas duas bases de dados, apesar de sua relevância na integração das pesquisas, é sabido que pode haver a existência de outros estudos, não contemplados na investigação.

Em relação ao recorte temporal, a opção foi pela seleção das pesquisas contempladas no período entre os anos de 2000 e 2022. O primeiro levantamento, realizado no ano de 2020, buscou as teses e dissertações defendidas até o ano de 2019, mas a partir da qualificação da pesquisa, que ocorreu em 2022, assumiu-se o compromisso de atualizar a investigação, e então foi ampliada a busca para que contemplasse, também, o período entre 2020 e 2022. Vale ressaltar que, como essa atualização ocorreu no decorrer de 2022, pesquisas defendidas nesse ano podem ter ficado de fora do levantamento, dependendo do momento em que foram indexadas nas bases de dados.

Outrossim, cabe salientar que foi considerado o fato de que os casos de ensino tomaram relevância no país a partir dos estudos desenvolvidos por Maria da Graça Nicoletti Mizukami e Maévi Anabel Nono, no início dos anos 2000 (MIZUKAMI, 2004; NONO; MIZUKAMI, 2002/2006; NONO, 2001;2005). De acordo com a literatura, foi a partir desse período que os casos de ensino passaram a marcar presença em teses e dissertações da área da Educação e, em especial, no campo da formação de professores, e por isso a definição do recorte temporal para a realização do levantamento ter sido definido a partir do ano 2000.

Dentro do mesmo recorte que delimitou o estudo, os descritores de busca utilizados foram dois, *caso de ensino* e *casos de ensino*, mudando apenas a relação singular-plural. A questão terminológica é sempre relevante, por isso a opção por não ampliar a busca para outros descritores – método de casos ou estudo de caso –

⁸ Cabe ressaltar que, na ocasião da banca de qualificação dessa pesquisa, as professoras avaliadoras questionaram a ausência da dissertação de mestrado de Maévi Anabel Nono (NONO, 2001), tendo em vista o pioneirismo da obra e sua relevância para as pesquisas sobre casos de ensino subsequentes à sua publicação. Sendo assim, após a banca de qualificação o levantamento de dados foi atualizado e confirmou-se a não indexação da referida pesquisa nas bases de dados utilizadas, mesmo tendo sido defendida dentro do recorte temporal definido. Com o intuito, então, de considerar o trabalho no material de análise da tese, foi realizado contato eletrônico com a pesquisadora, que prontamente respondeu e disponibilizou a dissertação. Portanto, a pesquisa de Nono (2001) é o único trabalho dentre os levantados por esse estudo que não teve origem nas bases de dados selecionadas.

por exemplo, a fim de demarcar o interesse no conceito contido, especificamente, nos casos de ensino e na sua interlocução com a formação de professores. Essa questão terminológica, que permeia os estudos sobre os casos de ensino, foi discutida no capítulo anterior do trabalho, onde foi apresentada a sua fundamentação teórica.

Com base na delimitação explicitada até aqui, houve o intento de caminhar na direção de uma síntese profícua sobre a produção do conhecimento acerca do trabalho com casos de ensino na formação de professores no contexto brasileiro, tomando como base as teses e dissertações levantadas.

Logo, cabe esclarecer que o processo investigativo teve três momentos distintos, porém, sequenciais e complementares. O primeiro foi aquele no qual se realizou o levantamento das pesquisas nas duas bases de dados, perfazendo um conjunto inicial de estudos. No segundo momento, tais estudos passaram por uma análise prévia dos títulos, resumos e palavras-chave, selecionando aqueles que formaram, efetivamente, o *corpus* de análise da investigação. Esses dois momentos iniciais serão apresentados ainda nesse tópico do texto.

De posse dos estudos selecionados, deu-se início ao terceiro momento da pesquisa, que implicou na leitura integral dos trabalhos, a fim de identificar elementos que pudessem contribuir para alcançar os propósitos da investigação. Tais estudos serão apresentados e analisados a partir do quarto capítulo da tese.

No que tange ainda à etapa inicial do balanço, foram relacionados 272 trabalhos na BDTD e 93 no Catálogo da CAPES, totalizando 365 resultados na soma dos dois repositórios. Cada um desses trabalhos teve coletadas as seguintes informações preliminares⁹: título; autor(a); ano de defesa; resumo; palavras-chave. Na BDTD o resultado da busca já disponibilizava o *link* para o acesso aos trabalhos completos, enquanto no Catálogo da CAPES era preciso, a partir do título da obra, buscá-lo no respectivo repositório institucional onde o trabalho foi defendido. Cabe ressaltar que, nesse momento, foi necessário desconsiderar as pesquisas encontradas em duplicidade, ou seja, as que estavam presentes em ambas as bases de dados. Foram identificados 43 resultados repetidos, o que reduziu o número total de estudos para 322.

⁹ O modelo do quadro utilizado para levantamento das informações preliminares, elaborado no *software* de planilhas eletrônicas *Excel*, está disponível no Apêndice A.

No segundo momento do levantamento, ocorreu o processo de seleção dos estudos. Mediante a análise das informações preliminares, com ênfase para a leitura dos resumos, foram identificadas 43 pesquisas que abordavam os casos de ensino em sua relação com a formação de professores. Dentre as pesquisas descartadas nessa etapa, inúmeras foram as razões perceptíveis para que tenham sido apresentadas em uma busca por estudos acerca de casos de ensino, embora nem sempre essas razões tenham ficado claras, identificando, de antemão, uma certa imprecisão nos mecanismos de busca das bases de dados. A Tabela 1 apresenta uma síntese desse momento de seleção dos estudos por meio da análise das informações preliminares.

Tabela 1 – Síntese do processo de seleção das teses e dissertações para compor o material de análise, com as prováveis justificativas para que tenham aparecido no resultado das buscas.

(continua)

Situação	Quantidade	Justificativas (prováveis)
Selecionadas	43	Pesquisas nas quais os resumos indicavam a abordagem dos casos de ensino na formação de professores .
Descartadas	55	Pesquisas sobre <i>casos de ensino</i> (ou terminologias similares, como <i>casos para ensino</i>), voltadas para o ensino de Administração .
	5	Pesquisas sobre <i>casos de ensino</i> (ou terminologias similares, como <i>casos para ensino</i>), voltadas para o ensino das Engenharias .
	4	Pesquisas sobre <i>casos de ensino</i> (ou terminologias similares, como <i>casos para ensino</i>), voltadas para o ensino na área das Ciências Contábeis .
	3	Pesquisas sobre <i>casos de ensino</i> (ou terminologias similares, como <i>casos para ensino</i>), voltadas para o ensino na área da Saúde .
	2	Pesquisas sobre <i>casos de ensino</i> (ou terminologias similares, como <i>casos para ensino</i>), voltadas para o ensino na área do Direito .
	3	Pesquisas que mencionavam, em seus resumos, as casas de ensino ¹⁰ do início do século XX (História da Educação).
	16	Pesquisas desenvolvidas por meio da metodologia de Estudo de Caso .
	62	Pesquisas que traziam, em seus resumos, termos com as palavras caso e/ou ensino , tais como: “ <i>no caso do Ensino Médio</i> ” – “ <i>o caso do ensino de Matemática</i> ” – “ <i>um caso no Ensino Fundamental</i> ” – etc.
	127	Pesquisas que não mencionavam casos de ensino nos seus resumos mas, mesmo assim, apareciam nos resultados de busca ¹¹ .

¹⁰ As casas de ensino aparecem nas investigações do campo da História da Educação no Brasil desde o período colonial, estabelecidas pelos Jesuítas, sendo retomadas e ressignificadas em outros momentos da história, até a primeira metade do século XX. De modo geral, referem-se a casas utilizadas para o ensino, majoritariamente situadas em contextos menos urbanizados, e que por vezes passaram a se constituir, com o passar do tempo, em colégios ou escolas.

¹¹ Inicialmente, parecia não haver motivo para que tais pesquisas fossem listadas em resultados de busca por *Casos de Ensino*, porém, percebeu-se que muitas delas tinham algum tipo de relação com a professora Maria da Graça Nicoletti Mizukami, seja por terem sido **orientadas** por ela (mesmo que não abordassem os casos de ensino), pelo fato da professora ter participado como **avaliadora** dos trabalhos (membro da banca de defesa), por serem de autoria de pesquisadores vinculados ao seu

(conclusão)

Situação	Quantidade	Justificativas (prováveis)
	2	Resultados de pesquisas que não apresentavam os resumos, e cujos trabalhos não foram encontrados.
Total	322	Quantitativo final das teses e dissertações identificadas nas bases de dados, já descartadas as que apareceram em duplicidade.

Fonte: Elaborada pelo autor da tese a partir do primeiro levantamento de dados do estudo.

No segundo momento do processo de seleção das teses e dissertações, os 43 trabalhos selecionados foram lidos, em sua íntegra, com o propósito de desenvolver as análises do estudo. Nessa etapa, houve o descarte de mais uma pesquisa (SALGADO, 2018), pois embora o resumo, previamente analisado, desse a entender tratar-se de uma pesquisa que abordasse os casos de ensino em interlocução com a formação de professores, isso não foi constatado em sua leitura integral.

O trabalho, ao destacar no resumo os resultados da pesquisa, mencionava que

foram refletidas as contribuições dos **estudos de casos de ensino** e grupos de estudos na construção de atitudes e práticas colaborativas em interface com as escolas, as famílias, a comunidade e outros setores e serviços com vistas a alcançar o envolvimento e a colaboração necessários à construção da cultura escolar inclusiva (SALGADO, 2018, p. 6, grifo nosso).

Embora esse excerto do resumo tenha induzido à seleção da pesquisa, isso não se confirmou durante a sua leitura integral. Na dissertação, a autora teve como objetivo investigar as necessidades formativas de professores da Educação Básica de um centro de apoio à inclusão escolar, identificando-as e propondo um plano de formação crítico-reflexivo a partir das sugestões e demandas das professoras. Sendo assim, os casos de ensino surgiram na pesquisa a partir dos resultados, das análises de dados, e foram considerados para o plano de formação continuada a ser proposto. Ou seja, as participantes apenas mencionaram, quando participaram da pesquisa, que o estudo de casos de ensino poderia ser relevante para a sua

grupo de pesquisa, ou apenas por terem sido defendidas na **UFSCar**. Feita essa constatação, ao mesmo tempo em que se identifica a falta de precisão dos mecanismos de busca das bases de dados, pode-se também inferir que, de algum modo, a professora Mizukami e a UFSCar estão associadas às pesquisas sobre casos de ensino, corroborando a ideia de que essa pesquisadora é a principal referência brasileira sobre esse objeto de estudo, e que essa instituição se configura como um centro de estudos acerca do tema.

formação. Nas considerações finais da pesquisa, observa-se o seguinte trecho que ilustra o argumento aqui defendido.

Na dialogia estabelecida ao longo da pesquisa foram identificadas inúmeras estratégias formativas com vistas a colocar os professores no caminho da argumentação e reflexão que, somadas a outras, poderão compor a formação como fomento à abordagem das necessidades formativas, dentre elas: grupos de estudo; **estudos de casos de ensino**; assessorias; role play (mudança de papéis); mapeamentos; trocas de experiências; análise pedagógica e elaboração de jogos e recursos de Tecnologia Assistiva (SALGADO, 2018, p. 150-151, grifo nosso).

Por entender, portanto, que a pesquisadora não teve como propósito discutir os casos de ensino, e que esses apareceram apenas como um apontamento feito pelas participantes durante a coleta dos dados, optou-se por desconsiderar essa pesquisa no cômputo dos trabalhos que compuseram o *corpus* de análise da tese. Sendo assim, *o número final de teses e dissertações sobre casos de ensino na formação de professores ficou em 42 trabalhos¹², efetivamente interpretados e analisados*. A síntese quantitativa das pesquisas levantadas nesse segundo momento do levantamento de dados está descrita na Tabela 2, conforme os respectivos anos de defesa/publicação.

Tabela 2 - Distribuição das pesquisas que compuseram o *corpus* de análise do estudo por ano de defesa/publicação e tipo de trabalho (tese ou dissertação).

Tipo de Trabalho	Ano																	
	2001	2004	2005	2007	2008	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	Total
Teses	0	0	1	2	1	4	1	2	1	2	1	2	4	0	0	1	0	22
Dissertações	1	1	1	1	0	1	1	0	2	1	0	3	1	2	1	2	2	20
Total por ano	1	1	2	3	1	5	2	2	3	3	1	5	5	2	1	3	2	42
Total de pesquisas que compuseram o <i>corpus</i> de análise																		

Fonte: Elaborada pelo autor da tese a partir do segundo momento do levantamento de dados do estudo.

Quando se considera as duas primeiras décadas contempladas no recorte temporal, observa-se um crescimento no número de pesquisas sobre casos de

¹² O material de análise composto por esses trabalhos representou um total de 8672 páginas, tendo como menor estudo a dissertação de Poggetti (2014), com 107 páginas; e como maior, a tese de Milanesi (2017), com 375 páginas.

ensino na formação de professores, haja vista que no período entre anos de 2000 e 2009, oito estudos foram encontrados (quatro teses e quatro dissertações), enquanto na década seguinte, entre os anos de 2010 e 2019, 28 pesquisas sobre a temática foram publicadas (17 teses e 11 dissertações). Já nos primeiros três anos da década atual (2020-2023), foram seis os trabalhos encontrados, até o momento (uma tese e cinco dissertações).

Apesar de ser perceptível o aumento no volume de pesquisas, entende-se ainda ser um número pouco representativo do montante de investigações produzidas no campo da formação de professores, e essa constatação já vem sendo feita por outros pesquisadores que têm se debruçado sobre o estudo dos casos de ensino.

No início da primeira década do século XXI, Nono e Mizukami (2002, p. 74) já alertavam para o fato de haver “poucas informações disponíveis sobre casos de ensino na literatura brasileira”. Salientaram, na ocasião da sua publicação, que era a literatura na língua inglesa que lhes servia como respaldo teórico e, acerca disso, fizeram com base nas contribuições de Katherine K. Merseeth, o seguinte destaque:

A literatura de língua inglesa agrega um conjunto de produções sobre casos que pode ser organizado em três categorias: 1) pesquisas a respeito da influência dos casos sobre 'o quê' os professores pensam; 2) pesquisas sobre a influência dos casos em 'como' os professores pensam; 3) pesquisas a respeito da influência de fatores diversos – experiência, idade, gênero – na maneira como os professores encaram os casos (MERSETH, 1996, *apud* NONO; MIZUKAMI, 2002, p. 74).

Haja vista que, na esteira dos estudos de Nono e Mizukami, outros trabalhos passaram a ser desenvolvidos, a escassa produção sobre a temática no Brasil continuou a ser observada. Na década seguinte, estudos como os de Duek (2011), Maffia (2011) e Domingues (2013) pontuaram essa situação.

No movimento de entrar em contato com investigações que apontassem o potencial formativo e investigativo dos casos de ensino, Duek (2011) constatou que pesquisas que empregassem essa estratégia no campo da formação de professores, independentemente do nível de ensino, ainda eram insipientes no contexto brasileiro. Inclusive, aponta que em relação à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, seu campo de estudo, não havia encontrado nenhum trabalho que tivesse utilizado casos de ensino como estratégia articuladora da formação de professores no contexto da inclusão escolar.

No mesmo período, Maffia (2011, p. 87) registrou que "a bibliografia em português sobre o tema é escassa e sua produção bastante modesta, se comparada com o acervo de casos estrangeiros disponíveis". Considerou que, no Brasil, seria importante registrar os estudos "desenvolvidos por Mizukami e seu grupo de pesquisa na Universidade Federal de São Carlos , SP, e em Minas Gerais, em programas de formação continuada, como o Curso Normal Superior – Veredas, que utilizou dessa estratégia em seus guias de Estudo".

Por meio do levantamento bibliográfico que fez para a escrita de sua tese, Domingues (2013) destacou que eram poucos os trabalhos desenvolvidos no Brasil sobre casos de ensino. Ressaltou também a relevância dos estudos de Mizukami desenvolvidos a partir da experiência norte americana, abrindo portas no Brasil para esse objeto de estudo no campo da formação de professores.

Passado algum tempo, e adentrada a terceira década do século XXI, os pesquisadores voltados ao estudo dos casos de ensino ainda se defrontam com um cenário relativamente restrito de publicações sobre o tema. Apesar de considerarem que exista uma profícua e consistente elaboração teórica acumulada sobre como são representados os conhecimentos do professor, incluindo os casos de ensino, Farias, Silva e Castro (2021, p. 87) pontuam que "não é incomum, no contexto nacional, nos depararmos com expressões de surpresa, e até mesmo de espanto, quando falamos em casos de ensino".

Essa colocação dos autores faz referência ao que asseveram Farias e Mussi (2021b), na apresentação do dossiê temático sobre casos de ensino que organizaram para a revista *Roteiro*. As pesquisadoras assim iniciam a apresentação da publicação:

"Caso de ensino? Caso para ensino? Do que se trata? É sobre como ensinar?". Nossa intenção, ao começar esta conversa remetendo a algumas indagações com que nos defrontamos no percurso da produção dessa Seção Temática sobre casos de ensino na pesquisa e na formação de professores, é demarcar a reduzida visibilidade desse assunto no debate educativo nacional, mas também evidenciar sua relevância e contribuição para o desenvolvimento de processos formativos e investigativos que explorem o pensamento, o conhecimento e a experiência docente (FARIAS; MUSSI, 2021b, p. 1).

Sendo assim, decorridas as quase três décadas perceptíveis pelo recorte dessa pesquisa, pode-se compreender que apesar do aumento na quantidade de publicações, ainda há uma demanda significativa por mais estudos que abordem os

casos de ensino relacionados à formação de professores, o que corrobora a intencionalidade da investigação.

Na sequência do processo de levantamento do material de análise do estudo, deu-se início ao seu terceiro momento, que implicou na leitura integral dos 42 trabalhos, a fim de caracterizá-los e, após conhecê-los, analisá-los para identificar elementos que pudessem contribuir para atingir os objetivos da pesquisa e subsídios para elucidar a sua problemática.

No que concerne à análise de dados desse estudo, estão ancoradas nos pressupostos da análise de conteúdo, com ênfase nas contribuições de Bardin (2011). Conforme essa autora, a sutileza dos métodos de análise de conteúdo tem relação com os seguintes objetivos.

- *A superação da incerteza*: o que eu julgo ver na mensagem estará lá efetivamente contido, podendo esta “visão” muito pessoal ser partilhada por outros? Por outras palavras, será a minha leitura válida e generalizável?
- E o *enriquecimento* da leitura: se um olhar imediato, espontâneo, é já fecundo, não poderá uma leitura atenta aumentar a produtividade e a pertinência? Pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações suscetíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que *a priori* não possuíamos a compreensão (BARDIN, 2011, p. 35).

Na aproximação com o estudo aqui desenvolvido, compreende-se a adequação da análise de conteúdo para a interpretação dos dados, na medida em que as produções intelectuais expressas nas teses e dissertações que compõem o material de análise são concebidas como comunicações científicas, que em uma linguagem formatada como escrita acadêmica, expressam as mensagens de seus autores e seus respectivos contextos, seus referentes teóricos e os próprios campos de estudo no qual se inserem seus objetos de investigação. Acredita-se que a base em um método de análise, como a análise de conteúdo, pode contribuir sobremaneira na interpretação dos dados coletados, que por meio do enriquecimento das leituras poder-se-á avançar na superação das incertezas mencionada pela autora.

Sobre o seu campo de aplicação, Bardin (2011, p. 37) enfatiza que “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Pondera que não se trata de um instrumento para analisar dados, mas de um leque de apetrechos e possibilidades, marcado por variadas formas de adaptação a um

campo de aplicação que a autora considera muito vasto, o campo das comunicações.

Sob uma perspectiva mais técnica, quanto ao método de desenvolvimento da análise de conteúdo, suas diferentes fases articulam-se em torno de três polos, cronologicamente organizados. No primeiro momento desenvolve-se a pré-análise do material, no segundo a exploração desse material, e no terceiro momento o tratamento dos resultados mediante processos de inferência e interpretação (BARDIN, 2011).

A fase de pré-análise é aquela em que ocorre a organização propriamente dita do material a ser analisado, ou seja, aquele coletado mediante as técnicas de pesquisa, que no caso desse estudo são elementos de fonte bibliográfica. Geralmente, de acordo com Bardin (2011, p. 125), “essa primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final”.

Já na fase de exploração do material, desde que as operações de pré-análise tenham sido adequadamente concluídas, o que se procede nada mais é do que a aplicação sistemática das decisões tomadas. Trata-se de uma “fase longa e fastidiosa, que consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2011, p.131).

Por fim, a etapa de tratamento dos resultados obtidos e sua interpretação visa o alcance de significantes e a validação desses resultados. A utilização de operações estatísticas, simples ou complexas, pode colocar em relevo as informações fornecidas pela análise. A autora salienta que “o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (BARDIN, 2011, p. 131).

No processo de utilização das distintas fases da análise de conteúdo, foram sendo elaborados outros quadros para produção de dados, também utilizando o *software* de planilhas de dados *Excel*, cujos modelos estão disponíveis como apêndices (B, C, D, E, F, G e H) ao final do trabalho.

Cabe ressaltar, ainda, que a opção por eleger a análise de conteúdo como fundamento para a análise de dados dessa pesquisa tomou como critério o fato de

que, mesmo com uma clareza procedimental em relação à aplicação da técnica, existe um considerado espaço de atuação do pesquisador que pode associá-la às especificidades de seu estudo, dos dados que tem coletados e das suas intencionalidades ao investigar o objeto de estudo.

A análise de conteúdo (seria melhor falar de análises de conteúdo) é um método muito empírico, dependente do tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Não existe coisa pronta em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos tem de ser reinventada a cada momento, exceto para usos simples e generalizados, como é o caso do escrutínio próximo da decodificação e de respostas a perguntas abertas de questionários cujo conteúdo é avaliado rapidamente por temas (BARDIN, 2011, p. 36).

Diante disso, é por meio da análise de conteúdo das comunicações científicas realizadas pelos autores das 42 teses e dissertações que se dará sequência ao trabalho. O capítulo 4, próximo a ser apresentado na tese, faz a apresentação e caracterização dos estudos com vistas a sua pretensa análise e interpretação.

4 MAPEAMENTO SOBRE A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM TORNO DOS CASOS DE ENSINO VINCULADOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

O mapeamento realizado toma como referência as 42 teses e dissertações que serão apresentadas nesse tópico do texto. Sua elaboração busca direcionar a pesquisa ao alcance de seus objetivos, com primazia para o primeiro objetivo específico, que propõe *mapear as pesquisas brasileiras sobre casos de ensino na formação de professores, no âmbito da pós-graduação stricto sensu (teses e dissertações)*.

O Quadro 1 apresenta, portanto, os 42 estudos encontrados, apontando autoria, ano de publicação e título das pesquisas.

Quadro 1 – Ano, autoria e título das 42 pesquisas sobre casos de ensino na formação docente encontrados no levantamento de dados, e que compõem o material de análise.

(continua)

Nº	Autoria	Título
1	Nono (2001)	Aprendendo a ensinar: futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental e casos de ensino
2	Miglorança (2004)	A atuação do professor de matemática na educação de jovens e adultos: conhecendo a problemática
3	Braga (2005)	Os saberes de professoras que ensinam ciências nas séries iniciais – um estudo de caso
4	Nono (2005)	Casos de ensino e professoras iniciantes
5	Domingues (2007)	Os casos de ensino como “potenciais reflexivos” no desenvolvimento profissional dos professores da escola pública
6	Mussi (2007)	Docência do ensino superior: conhecimentos profissionais e processos de desenvolvimento profissional
7	Santos (2007)	Racismo, preconceito e discriminação: concepções de professores
8	Iza (2008)	As concepções de corpo e movimento de professoras nas práticas educativas: significado e sentido de atividades de brincadeiras na educação infantil.
9	Duek (2011)	Educação inclusiva e formação continuada: contribuições dos casos de ensino para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores
10	Evangelista (2011)	Percursos formativos de formadores de professores de língua portuguesa que atuam no CEFAPRO de Cuiabá – MT
11	Lacerda (2011)	A experiência no exercício da profissão e a relação com o saber ensinar: estudo com professores dos cursos de bacharelado no ensino superior

(continuação)

Nº	Autoria	Título
12	Maffia (2011)	Impactos ambientais decorrentes da mineração de bauxita e a proposição de estratégias de formação docente no entorno do Parque Estadual da Serra do Brigadeiro
13	Ortega (2011)	A construção dos saberes dos estudantes de pedagogia em relação à matemática e seu ensino no decorrer da formação inicial
14	Sousa (2012)	Pensando a formação inicial em Educação Física: entendendo o papel do estágio em uma concepção de ação docente enquanto práxis.
15	Yamamoto (2012)	Estudo de concepções e crenças de licenciandos sobre o ensino de matemática.
16	Domingues (2013)	Desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras em ambiente virtual de aprendizagem: contribuições de casos de ensino
17	Rodrigues (2013)	Contribuições de um projeto de formação <i>on-line</i> para o desenvolvimento profissional de professoras do 1º ano do ensino fundamental
18	Bezerra (2014)	Do giz ao byte: itinerários formativos docente para uso de tecnologias da informação e comunicação (TIC) em programas de gestão social
19	Cardoso (2014)	Os processos formativos no programa de iniciação à docência da UFMT: a experiência de um grupo de licenciandas em pedagogia
20	Poggetti (2014)	Professoras das séries iniciais do ensino fundamental e as orientações curriculares oficiais para o ensino de matemática: um estudo dessa relação
21	Mendonça (2015)	Reflexões e ações de professores sobre modelagem matemática na educação estatística em um grupo colaborativo
22	Pereira (2015)	Ensino de ciências na perspectiva da alfabetização científica: prática pedagógica no ciclo de alfabetização
23	Uliana (2015)	Formação de professores de matemática, física e química na perspectiva da inclusão de estudantes com deficiência visual: análise de uma intervenção realizada em Rondônia
24	Rabelo (2016)	Casos de ensino na formação continuada à distância de professores do Atendimento Educacional Especializado
25	Almeida (2017)	Didática nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo sobre a docência de 11 professoras
26	Anastácio (2017)	Formação e desenvolvimento profissional para prática pedagógica reflexiva na educação superior: casos de ensino na evidencição de saberes do professor que atua na graduação em ciências contábeis.
27	Batista (2017)	Atividades multimodais no processo de aprender a ensinar matemática sob a perspectiva inclusiva: uma experiência com licenciandos em pedagogia
28	Dutra (2017)	A construção de saberes experienciais por egressas do PIBID, nos primeiros anos da docência
29	Milanesi (2017)	Rede social virtual de professores especializados e a escolarização de estudantes com deficiência intelectual
30	Paixão (2018)	Práticas docentes em classe comum de escolas regulares para alunos com deficiência intelectual
31	Ramos (2018)	Professores bacharéis da saúde: trajetórias de profissionalidades docentes
32	Silva (2018a)	Uma ação de formação de professores na e para uma abordagem investigativa em aulas de matemática
33	Silva (2018b)	Cenário de desenvolvimento profissional de professores: a escola como <i>locus</i> de formação contínua?

(conclusão)

Nº	Autoria	Título
34	Zerbato (2018)	Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa
35	Moreira (2019)	Aprendizagem profissional da docência e base de conhecimento para o ensino de tutores que atuam no método <i>problem-based learning</i> (PLB)
36	Pereira (2019)	Professores de Matemática em início de carreira: um olhar para a prática docente no ensino e aprendizagem de expressões algébricas
37	Cruz (2020)	O início da docência de professoras e professores de Educação Física na escola: desafios e descobertas do primeiro ano de inserção profissional
38	Costa (2021)	Concepções sobre teoria e prática: implicações para a profissionalidade e a aprendizagem docente de professoras iniciantes na Educação Infantil
39	Fabri (2021)	Casos de ensino: dilemas, reflexões e conhecimentos de professores de Educação Física
40	Vieira (2021)	Pressupostos do autoestudo sobre as complexidades do início da carreira docente de um professor-pesquisador de Educação Física escolar
41	Arraz (2022)	“no início tive uma sensação de medo”: o exercício da docência em um ambiente socioeducativo – trajetórias de vida-formação-docência
42	Cruz (2022)	Formação de professores da Educação Infantil acerca dos mitos e concepções sobre o ensino da criança com autismo

Fonte: Elaborado pelo autor da tese a partir do levantamento de dados do estudo.

Quando se observa no Quadro 1 os títulos das pesquisas selecionadas, verifica-se que o termo *Casos de Ensino* aparece em oito estudos (NONO, 2001; 2005; DOMINGUES, 2007; 2013; DUEK, 2011; FABRI, 2011; RABELO, 2016; ANASTÁCIO, 2017), o que representa 19% das pesquisas. Além disso, cabe destacar que aparece a referência ao *Estudo de Caso*, no título do trabalho de Braga (2005), que diz respeito aos procedimentos metodológicos da pesquisa do autor, que ao desenvolver um estudo do tipo *Estudo de Caso*, utilizou *Casos de Ensino* como instrumento metodológico.

Sobre a utilização desses termos nos elementos iniciais que apresentam as pesquisas, pode-se evidenciar ainda que 13 vezes eles foram encontrados como palavras-chave (NONO, 2001; NONO, 2005; DOMINGUES, 2007; DUEK, 2011; DOMINGUES, 2013; BEZERRA, 2014; RABELO, 2016; ANASTÁCIO, 2017; DUTRA, 2017; MILANESI, 2017; SILVA, 2018b; FABRI, 2021; VIEIRA, 2021), representando 31% do montante de estudos.

Já no texto dos resumos, foram feitas referências aos casos de ensino 55 vezes. A maioria das pesquisas (22) fez uma referência, e as demais mencionaram os casos de ensino entre duas e 10 vezes nos respectivos resumos. Os estudos que

mais fizeram essa referência foram os de Fabri, 2021 (10 vezes), Domingues, 2013 (nove vezes), Duek, 2011 (oito vezes), Rabelo, 2016 (sete vezes), e aquelas que mencionaram os casos de ensino por seis vezes nos seus resumos (NONO, 2001; DOMINGUES, 2007; MUSSI, 2007). Vale ressaltar que o estudo de Vieira (2021) foi o único em que os casos de ensino não foram mencionados no resumo, embora tenham sido elencados como uma das palavras-chave, o que certamente contribuiu para que o texto fosse identificado na busca realizada nas bases de dados.

Sobre a análise dos resumos de publicações científicas, pesquisadores que atuam com esse procedimento metodológico já vêm identificando imprecisões no modo como são elaborados, indicando falta de clareza acerca da síntese e apresentação das pesquisas que deveriam oferecer.

Em trabalho organizado por André (2002), no qual foi construído um *Estado do Conhecimento sobre Formação de Professores no Brasil* analisando pesquisas publicadas no período entre 1990 e 1998, a pesquisadora e seus colaboradores já apontavam a inconsistência na elaboração dos resumos de seu material de análise (dissertações e teses), que segundo a autora, “deixa a desejar, pois não há um padrão definido a seguir, o que leva uns a serem muito sucintos e outros, incompletos, dificultando e, em alguns casos, até prejudicando a análise e interpretação do seu conteúdo” (ANDRÉ; ROMANOWSKI, 2002, p. 17).

Em estudo posterior, no qual comparou teses e dissertações defendidas nas décadas de 1990 e 2000 sobre formação de professores, André (2009) ainda identificou lacunas no modo como os resumos foram redigidos. Ao buscar, por exemplo, identificar os autores mais citados nas pesquisas que analisou, verificou que é pouco comum que se encontre nos resumos os autores ou a perspectiva teórica que serviu como base ao estudo. Porém, no mesmo trabalho, reconhece que a porcentagem de resumos que revelavam os elementos metodológicos dos estudos, como tipos de pesquisa e instrumentos de coleta de dados, aumentou de modo significativo na década de 2000, quando comparada à década anterior, denotando evolução tanto na preocupação com os aspectos metodológicos das pesquisas, como também com a precisão e qualidade dos resumos.

Quando discutiram os procedimentos e limites das pesquisas denominadas como Estado da Arte, metodologia que tem na utilização de resumos uma demanda bastante relevante, Romanowski e Ens (2006) dedicaram uma sessão de seu texto para elencar as limitações do referido tipo de pesquisa. Nesse tópico, fazendo

referência também a outros estudos que identificaram o mesmo problema, dão destaque aos resumos que, por vezes, são muito sucintos, confusos, incompletos e restritos, podendo dificultar a análise dos materiais.

Compreende-se ser importante fazer essa problematização em torno da qualidade dos resumos das produções científicas, uma vez que esses são a porta de entrada para a leitura dos textos, inclusive servindo, muitas vezes, como chamariz para que os leitores optem por conhecer o texto na íntegra. Do mesmo modo, pesquisas que se valem da análise de publicações científicas, como as teses e dissertações, por exemplo, têm nos resumos um ponto crucial para a produção de dados bibliográficos. No caso do presente estudo, embora a análise dos materiais tenha sido feita a partir dos materiais completos, a leitura dos resumos foi determinante para selecionar as pesquisas que compuseram o material de análise.

Diante do exposto, parte-se agora para o momento de apresentação dos 42 estudos, onde espera-se delinear uma ideia geral sobre cada um deles, conhecendo suas características tal qual se faz necessário conhecer as características dos sujeitos que participam de pesquisas de campo, uma vez que assim são consideradas as 42 teses e dissertações, como sujeitos de pesquisa do estudo, representando seus autores, orientadores, instituições e todo o contexto no qual foram produzidas, defendidas e publicadas.

4.1 Apresentação das 42 teses e dissertações

Trabalho nº 1 – Nono (2001)

O estudo de Maévi Anabel Nono, intitulado '*Aprendendo a ensinar: futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental e casos de ensino*', foi publicado no ano de 2001, o mais antigo dentre todos que compuseram este levantamento. Sob orientação da professora Maria da Graça Nicoletti Mizukami, a dissertação foi defendida no âmbito do PPGE da UFSCar, sendo, desde então, uma das principais referências sobre casos de ensino na formação de professores no Brasil, contribuindo, inclusive, para publicações posteriores tanto da autora como em parceria com sua orientadora.

De modo geral, a temática de estudo refere-se à aprendizagem da docência por meio de casos de ensino na formação inicial de professores em nível médio, mais especificamente no curso de Magistério.

Quanto aos seus objetivos, a autora se propôs a: (1) investigar, por meio do uso de casos de ensino, teorias pessoais de futuras professoras sobre os atos de ensinar e de aprender, sobre os diversos tipos de conhecimentos envolvidos nesses atos (dos alunos, dos conteúdos, dos fins e metas da educação, de como ensinar os conteúdos etc.) e sobre o processo de aprendizagem profissional da docência. E também a (2) investigar possíveis contribuições do uso de casos na apreensão e no desenvolvimento do conhecimento profissional de futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental, que frequentam um curso de formação inicial, de nível médio.

Em sua dissertação, Nono (2001) desenvolveu um estudo qualitativo no qual os casos de ensino foram utilizados como proposta investigativa e formativa mediante a análise individual e coletiva de casos, por parte das participantes, e também da estratégia de elaboração de casos de ensino por elas, a partir de suas vivências e experiências.

Trabalho nº 2 – Migliorança (2004)

A dissertação de Fernanda Migliorança foi defendida no ano de 2004, também no PPGE da UFSCar, porém sob a orientação da professora Regina Maria Simões Puccineli Tancredi. Com o título '*A atuação do professor de matemática na EJA: conhecendo a problemática*', a pesquisa aproxima a temática da prática pedagógica de professores de Matemática com o contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Durante sua investigação, a autora teve como objetivo conhecer e analisar a atuação dos professores de matemática em cursos de EJA, buscando compreender a visão sobre essa modalidade de ensino e sobre seu papel de educador de jovens e adultos. Para tanto, trabalhou com três professoras dos anos finais do Ensino Fundamental, que atuavam na EJA, e seus respectivos estudantes. Utilizou o caso de ensino no processo de coleta de dados, juntamente com outras estratégias, como observação, realização de entrevista e aplicação de questionário.

Cabe pontuar que, segundo a autora, a utilização do caso de ensino não estava prevista no delineamento metodológico de seu estudo, mas foi inserido a partir do momento em que se apresentou como uma possibilidade de valorizar as experiências dos professores e estudantes participantes da pesquisa. A pesquisadora assim relata esse momento, descrito em sua dissertação.

A elaboração do caso de ensino não estava planejada no início da pesquisa; a opção de elaborá-lo surgiu justamente nas conversas com os alunos, pois as informações relatadas eram de grande importância na superação de suas dificuldades em aprender Matemática. Além disso, nas entrevistas realizadas, os professores não aprofundaram suas colocações, e nem todos tinham tempo para novos encontros. Assim o caso poderia ajudar a conhecer melhor suas opiniões. Adicionalmente, dada a possibilidade de o caso abordar situações de sala de aula dos próprios professores, eles poderiam estar se reconhecendo e refletindo sobre sua prática, o que seria uma contribuição da pesquisa para o seu desenvolvimento profissional (MIGLIORANÇA, 2004, p. 76).

É interessante perceber que, nesse movimento de inserção do caso de ensino em seu percurso metodológico, a autora parte da intencionalidade de utilizá-lo como um mecanismo adicional de coleta de dados com vistas ao seu aprofundamento, mas acaba identificando em seu uso, também, uma possível contribuição da pesquisa para o desenvolvimento profissional dos professores participantes.

Trabalho nº 3 – Braga (2005)

Como outra pesquisa desenvolvida na UFSCar, mais precisamente no curso de Mestrado em Educação, o trabalho de André Braga teve como orientadora a professora Carmen Lúcia Brancaglioni Passos, e foi intitulado como ‘*Os saberes de professores que ensinam ciências nas séries iniciais: um estudo de caso*’.

Com centralidade nos saberes docentes, o autor definiu como objetivos, ao longo de sua investigação: (1) identificar e analisar os saberes mobilizados pelos professores que ensinam ciências nas séries iniciais; (2) identificar as fontes de aquisição de saberes e conhecimentos mobilizados pelos professores; (3) conhecer a relação dos professores com seus saberes e conhecimentos e a sua visão sobre o processo de aquisição/construção de seus saberes; (4) conhecer as relações existentes entre os pares e a importância atribuída, pelos professores, ao papel dessas relações para a aquisição/construção de seus saberes; e (5) levantar as

fontes de informação utilizadas pelas professoras para atualização em ciências, bem como, a bibliografia de referência e a utilizada em sala de aula.

Para atingir tais propósitos, Braga (2005) construiu um caso de ensino para utilizar como instrumento de coleta de dados complementar à entrevista, e que aplicou junto a 10 professoras de 3º e 4º série dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que foram as participantes de seu estudo de abordagem qualitativa. Haja vista que visava coletar dados complementares, o pesquisador inseriu cinco questões ao final da redação do caso, para que após a leitura e análise do episódio, as professoras pudessem responder, individualmente, e devolver ao pesquisador, configurando um conjunto de narrativas escritas que compuseram seu material para análise de dados.

Trabalho nº 4 – Nono (2005)

Maévi Anabel Nono, como já mencionado, se configura como uma referência importante sobre casos de ensino na formação de professores, no cenário brasileiro. No presente levantamento, ela se apresenta como a primeira pesquisadora a investigar essa temática de modo sequencial, tanto no mestrado quanto no doutorado, consolidando ambos os trabalhos finais desses cursos, dissertação e tese, como referências para a área. Sua tese foi intitulada como '*Casos de ensino e professoras iniciantes*'.

Nesse segundo trabalho, Nono (2005) altera o momento da formação docente em foco, passando da investigação sobre a formação inicial no Magistério (2001) para a formação continuada de professoras iniciantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental (2005). Contudo, ambas as pesquisas se relacionam e denotam uma noção de continuidade, ao passo que as quatro professoras que foram sujeitos de pesquisa da tese faziam parte do grupo de 30 estudantes do Magistério que participaram da pesquisa voltada à dissertação.

Ao desenvolver uma pesquisa intervenção, de abordagem qualitativa, a autora teve como objetivo investigar possibilidades dos casos de ensino como instrumentos capazes de evidenciar e interferir nos conhecimentos profissionais de professoras iniciantes da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental. Para tanto, lançou mão da análise de casos de ensino levantados na literatura, bem como da elaboração de casos pelas próprias participantes, com o

duplo propósito de coletar dados e contribuir para o processo formativo das professoras, em consonância com o que se espera de uma pesquisa intervenção.

Trabalho nº 5 – Domingues (2007)

A pesquisa intitulada '*Os casos de ensino como "potenciais reflexivos" no desenvolvimento profissional dos professores da escola pública*', foi desenvolvida por Isa Mara Colombo Scarlati Domingues, no ano de 2007, como dissertação apresentada no curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Essa é a primeira pesquisa identificada no levantamento a não ter sido realizada na UFSCar, e teve como orientadora a professora Simone Albuquerque da Rocha.

O trabalho, que direcionou seu foco ao processo de reflexão possibilitado pelo trabalho com casos de ensino, contou como objetivo geral com a pretensão de investigar as possibilidades do uso de casos de ensino, experienciando esse instrumento pedagógico como metodologia mobilizadora de reflexões e possibilitadora do desenvolvimento profissional da docência de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em escolas organizadas em ciclos de formação. Além disso, estabeleceu os seguintes objetivos específicos: (1) investigar se a reflexividade proposta na utilização dos casos de ensino leva os professores a refletirem sobre a sua trajetória formativa e profissional; (2) identificar e analisar se as reflexões sobre os casos de ensino mobilizam os conhecimentos para o ensino (específicos e pedagógicos) utilizados pelos professores em sua prática cotidiana; e (3) verificar se os casos de ensino contribuem para que os professores se tornem escritores de suas práticas ao elaborarem seus próprios casos de ensino, ou seja, se eles passam de leitores para escritores.

Diante de tais propósitos, Domingues (2007) teve como participantes de sua pesquisa intervenção-ação duas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pedagogas, que participaram de entrevistas coletivas, nas quais analisaram casos de ensino apresentados pela pesquisadora, e na sequência elaboraram seus próprios casos de ensino, mediante um roteiro para elaboração de casos.

É importante destacar que a autora desse estudo fez questão de demarcar que a adoção dos casos de ensino teve propósitos investigativos e formativos.

Na presente pesquisa, adotamos os casos de ensino como instrumento pedagógico/procedimento metodológico, para observar se eles se constituem em elemento “disparador” de processos reflexivos junto aos professores do Ensino Fundamental de escolas públicas de Rondonópolis em Mato Grosso, quando utilizados processualmente durante a investigação (DOMINGUES, 2007, p. 43).

Essa anuência se torna relevante na medida em que nem todas as pesquisas indicaram claramente qual sua intencionalidade com a utilização dos casos de ensino.

Trabalho nº 6 – Mussi (2007)

A sexta pesquisa identificada no levantamento refere-se à tese da pesquisadora Amali de Angelis Mussi, orientada pela professora Vera Maria Nigro de Souza Placco e defendida no ano de 2007 como trabalho de conclusão do Doutorado em Educação: Psicologia da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Intitulada como *‘Docência no ensino superior: conhecimentos profissionais e processos de desenvolvimento profissional’*, essa pesquisa foi a primeira defendida em uma universidade privada/comunitária, e também a primeira a deslocar o olhar das pesquisas com casos de ensino na formação de professores para a Educação Superior.

A investigação teve como problemática a seguinte questão: que conhecimentos profissionais fundamentam a prática pedagógica do professor que atua no ensino superior e que podem ser evidenciados por meio de estudo de casos de ensino? Em busca de elucidar tal questionamento, o objetivo de seu estudo foi conhecer os conhecimentos profissionais que fundamentam a prática pedagógica do professor que atua no ensino superior mediante a mobilização de seus próprios conhecimentos. Ao detalhar sua intencionalidade, Mussi (2007, p. 77) complementa dizendo que a pesquisa

pretende examinar os conhecimentos profissionais dos professores universitários sobre os atos de ensinar e de aprender, considerando os diversos tipos de conhecimento envolvidos nesses atos (dos alunos, dos conteúdos, dos fins e das metas de educação, de como ensinar os conteúdos, entre outros), por meio de casos de ensino.

Com essa finalidade, a autora utilizou casos de ensino como instrumentos de coleta de dados, tanto casos prontos, para análise dos professores, quanto a

elaboração de seus próprios casos. Participaram de seu estudo quatro professores, com formação em licenciatura e/ou bacharelado, que atuavam em cursos de licenciatura, na formação de novos professores.

Trabalho nº 7 – Santos (2007)

Como segunda pesquisa abordando os casos de ensino na formação de professores a ser defendida na PUC/SP, o trabalho de Risomar Alves dos Santos foi orientado por Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e defendido no ano de 2007 junto ao Doutorado em Educação: Psicologia em Educação.

Mediante o título '*Racismo, preconceito e discriminação: concepções de professores*', o estudo foi desenvolvido no âmbito da formação inicial de professores, com a participação de 72 graduandos de Pedagogia, na primeira fase da pesquisa, e depois com 15 destes que se propuseram a participar da segunda etapa (entrevista), todos estudantes do último ano de cinco distintas habilitações do curso de Pedagogia.

O objetivo geral da pesquisa de Santos (2007) foi investigar como alunos graduandos de um curso de Pedagogia compreendem o racismo, o preconceito e a discriminação na sua formação e futura atuação em sala de aula. Para tanto, o caso de ensino utilizado compôs o arsenal metodológico para coleta de dados, associado a questionário, entrevista semiestruturada e caderno de campo, que levantaram dados posteriormente analisados com o auxílio de um pacote estatístico denominado SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) e pela técnica da Análise de Conteúdo.

Trabalho nº 8 – Iza (2008)

A tese de Djinane Fernanda Vedovatto Iza teve orientação da professora Maria Aparecida Mello, e foi apresentada no ano de 2008 ao curso de Doutorado em Educação da UFSCar, com o título '*As concepções de corpo e movimento de professoras nas práticas educativas: significado e sentido de atividades de brincadeiras na educação infantil*'.

Ao abordar tais concepções de corpo e movimento presentes nas práticas educativas das professoras atuantes na Educação Infantil, bem como tais

concepções geram interferência nos significados e sentidos atribuídos por elas nas atividades de brincadeira das crianças, a pesquisadora propôs um estudo em duas fases, sendo que na primeira foi realizada uma proposta de formação continuada a um grupo maior de professores, e na segunda fase um aprofundamento com cinco professoras que foram entrevistadas e tiveram suas práticas pedagógicas filmadas.

Dentre os objetivos do estudo de Iza (2008), tem-se dois objetivos gerais, a saber: (1) levantar e analisar as influências e consequências da concepção de corpo dos professores de Educação Infantil nas suas atividades com as crianças; e (2) relacionar as concepções de Corpo e Movimento aos significados e sentidos da atividade de brincadeira atribuídos por professores de Educação Infantil. Além desses, a autora definiu outros três objetivos específicos: (1) identificar as diferentes concepções de Corpo e Movimento expressas nas práticas dos professores de Educação Infantil; (2) revelar os significados e sentidos das atividades de brincadeiras atribuídos por professores de Educação Infantil; e (3) analisar as relações existentes entre as concepções de corpo e movimento e os significados e sentidos das atividades de brincadeiras atribuídos pelos professores de Educação Infantil.

Participaram da pesquisa professoras atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tanto pedagogas quanto professoras de Educação Física. Foram utilizados cinco casos de ensino, elaborados pela pesquisadora com base em situações reais de brincadeiras das crianças. As análises dos casos ocorreram tanto individual quanto coletivamente, e seu uso foi direcionado para a coleta de dados (fins metodológicos), e também com propósitos formativos.

Trabalho nº 9 – Duek (2011)

Defendida no ano de 2011, a tese de Viviane Preichardt Duek inaugura as pesquisas sobre casos de ensino na formação de professores defendidas na região nordeste do país, mais especificamente, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Outra característica inédita dentre os estudos encontrados, é que o trabalho de Duek (2011) foi o primeiro a relacionar casos de ensino na formação de professores com vistas à Educação Especial Inclusiva, interlocução essa que passa a ser frequente nos anos subsequentes, como poderá ser observado na continuidade da descrição dos estudos

O trabalho foi intitulado '*Educação Inclusiva e formação continuada: contribuições dos casos de ensino para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores*', e orientado pela professora Lúcia de Araújo Ramos Martins, no curso de Doutorado em Educação da UFRN. Sua problemática partiu da indagação sobre as possíveis contribuições dos casos de ensino, como estratégia formativa e investigativa, para os processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional de docentes que atuam em ambiente escolar inclusivo.

Com base nessa problemática, e para proceder ao andamento da pesquisa, Duek (2011) definiu como objetivo geral a intenção de investigar as possíveis contribuições dos casos de ensino, na condição de estratégia formativa e investigativa, para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de docentes que atuam em ambiente escolar inclusivo.

Já como objetivos específicos, a pesquisa trouxe os seguintes propósitos: (1) investigar os diferentes tipos de conhecimentos nos quais professores que atuam em ambiente escolar inclusivo se fundamentam para ensinar; (2) analisar como os diferentes conhecimentos profissionais são construídos, organizados e mobilizados pelos professores no momento de ensinar turmas com alunos com NEE; (3) analisar os processos de reflexão apresentados por professores diante de situações de ensino vividas na escola regular; e (4) analisar as potencialidades e os limites da ação formativa aqui descrita para a constituição da escola como comunidade de aprendizagem.

Os procedimentos metodológicos foram pautados em uma pesquisa intervenção, no modelo construtivo-colaborativo, característica que se mostrou presente em muitas das pesquisas levantadas. O estudo foi direcionado à formação continuada de professoras do Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, organizada em duas fases de investigação, a primeira contando com 26 docentes, e a segunda fase com 8.

A abordagem dos casos de ensino na pesquisa de Duek (2011) teve como intuito ambos os potenciais, investigativo e formativo. Aliados a outros instrumentos que possibilitaram a coleta de dados (questionário – observação livre – diário de campo), os casos de ensino utilizados para as análises, individuais e coletivas, foram adaptados pela pesquisadora a partir da literatura disponível. Seu processo de pesquisa também incluiu a elaboração de casos de ensino pelas participantes do

estudo, de forma individual e pautados em um roteiro para elaboração de casos, cedido pela pesquisadora.

Trabalho nº 10 – Evangelista (2011)

Edson Gomes Evangelista foi o autor do estudo denominado '*Percursos formativos de formadores de professores de Língua Portuguesa que atuam no CEFAPRO de Cuiabá-MT*'. O trabalho foi publicado no ano de 2011 após conclusão do Mestrado em Educação na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). A dissertação teve como orientadora a professora Filomena Maria de Arruda Monteiro.

A idealização do estudo de Evangelista (2011) parte de questionamentos acerca das trajetórias de formação de professores-formadores de Língua Portuguesa, como por exemplo: (1) como se constituem os percursos formativos e identitários dos formadores de professores de Língua Portuguesa que atuam no CEFAPRO de Cuiabá-MT? Como os formadores interpretam, nos respectivos percursos de formação, a política vigente na instituição? Que políticas de formação são evidenciadas a partir da análise interpretativa de narrativas feitas por estes profissionais acerca dos percursos delineados por eles? Que concepções concernentes à formação continuada de professores podem ser inferidas quando considerada a análise mencionada?

Todos esses questionamentos foram propulsores da investigação, que definiu assim os seus objetivos: objetivo geral, compreender as trajetórias pessoais e profissionais de formadores de Língua Portuguesa que atuam no CEFAPRO de Cuiabá, bem como são interpretadas nos percursos formativos destes formadores a políticas de formação vigente na instituição. Objetivos específicos: (1) identificar especificidades formativas próprias de formadores de professores de Língua Portuguesa, bem como as aprendizagens e os conhecimentos construídos; (2) perscrutar aspectos concernentes a concepções de política formação continuada presentes nas propostas de formação pelos formadores de professores de Língua Portuguesa; (3) apresentar percursos formativos subjacentes à constituição pessoal e profissional de formadores de professores de Língua Portuguesa.

Tanto as questões de pesquisa quanto os objetivos elencados pelo pesquisador concorreram para o desenvolvimento de uma pesquisa narrativa, voltada para professores do Ensino Superior, denominados pelo autor como

professores-formadores. Em sua investigação, pautada nos pressupostos da pesquisa qualitativa em Educação, Evangelista (2011) recorreu a uma coleta tríplice de dados, utilizando entrevista narrativa, casos de ensino e relatos escritos como mecanismos de coleta de dados.

Ao conceber os casos de ensino como estratégia investigativa e formativa, o pesquisador apresentou um caso de ensino para análise dos participantes, que na sequência produziram narrativas a partir dessas análises, direcionados por questões norteadoras.

Trabalho nº 11 – Lacerda (2011)

‘A experiência no exercício da profissão e a relação com o saber ensinar: estudo com professores dos cursos de bacharelado no ensino superior’, esse é o título da tese defendida no curso de Doutorado em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC), pela pesquisadora Cecília Rosa Lacerda, no ano de 2011.

Sob orientação do professor Jacques Therrien, a investigação de Lacerda (2011) define sua problemática acerca de como os professores sem formação pedagógica formal e com experiência no exercício de outras atividades profissionais elaboram sua competência docente e articulam esses saberes construídos na trajetória pessoal e profissional.

Assim, a investigação parte do objetivo geral que foi o de compreender como os professores do ensino superior sem formação pedagógica formal e com experiências concomitantes em atividades profissionais específicas elaboram sua competência para o trabalho docente em cursos de bacharelado por ocasião de sua prática. Para além dele, foram estabelecidos ainda cinco outros objetivos, específicos, para organizar o desenvolvimento da pesquisa, sendo eles: (1) caracterizar as concepções pedagógicas e as práticas dos professores, identificando os elementos da ação situada que contribuem para interferir nas suas deliberações em sala de aula; (2) identificar a relação entre a formação específica e sua prática em sala de aula; (3) mapear como sucede a integração entre a atuação em sua atividade profissional específica e a profissão da docência; (4) analisar as práticas dos professores, diagnosticando como se define e se faz a competência docente; e

(5) - examinar os saberes da experiência, elaborando, de forma colaborativa, os princípios de uma competência da docência universitária.

Por meio de uma pesquisa-ação, compreendida pela pesquisadora como um tipo de investigação integrante da metodologia colaborativa, Lacerda (2011) investiga a formação continuada de 10 professores do Ensino Superior, bacharéis, que lecionam para os cursos de Administração, Ciências Contábeis, Comunicação e Sistemas de Informação. Em seu procedimento metodológico, os casos de ensino se configuraram como mais uma das estratégias utilizadas na coleta de dados realizada no que a autora denominou como encontros reflexivos.

Apesar de evidenciar a demanda pelos casos de ensino como mecanismo metodológico, a descrição dos procedimentos da pesquisa denota também a assimilação das características formativas do uso dos casos de ensino. Na aplicação do estudo, a autora utilizou o método de casos para que os professores participantes elaborassem, individualmente, casos de ensino, que depois foram selecionados para análise do próprio grupo. Nessa etapa de análise dos casos, os participantes foram organizados em duplas, e cada uma delas ficou responsável pela análise de dois casos de ensino.

Trabalho nº 12 – Maffia (2011)

No ano de 2011, Angela Maria de Carvalho Maffia defendeu sua tese no Doutorado em Ciência Florestal da Universidade Federal de Viçosa, em Minas Gerais, sob orientação do professor Elias Silva. O título definido para o estudo foi: *'Impactos ambientais decorrentes da mineração de bauxita e proposição de estratégias de formação docente no entorno do parque estadual da serra do brigadeiro'*.

O estudo de Maffia chama atenção por ser o primeiro, dentre os apresentados até o momento, vinculado a um Programa de Pós-Graduação em Ciências, diferente dos anteriores, todos desenvolvidos em Programas de Pós-Graduação em Educação. Apesar disso, a autora demarca sua inserção nas pesquisas voltadas à formação de professores, em seu título, resumo e palavras-chave.

Com vistas à temática da Educação Ambiental, o referido estudo tem definido como objetivo geral identificar os impactos decorrentes da mineração de

bauxita na região de entorno do Parque Estadual da Serra do Brigadeiro, bem como analisar os saberes dos professores com vistas à proposição de casos de ensino, como estratégia de formação na temática. Trata-se da aproximação de um conteúdo significativamente específico com a formação docente, conteúdo de relevância para o contexto no qual a pesquisa foi desenvolvida, seja para a pesquisadora, a instituição de pesquisa, as escolas, professores e alunos da região.

Para além do objetivo geral, Maffia (2011) se propõe ainda a buscar atingir oito objetivos específicos, a saber: (1) efetuar levantamento da literatura, relacionada ao contexto em estudo, ou seja, o PESB¹³, as comunidades do entorno e a CBA¹⁴; (2) identificar os impactos ambientais causados pela mineração de bauxita explicitados no RIMA¹⁵ da CBA; (3) analisar especificamente as limitações dos impactos no meio antrópico; (4) construir redes de interação para os meios físico, biótico e antrópico, avaliando qualitativamente esses impactos; (5) traçar um perfil socioeconômico dos professores que atuam na Zona de Amortecimento do PESB; (6) identificar os saberes dos docentes relacionados à temática socioambiental e ao PESB, bem como os contextos de suas produções; (7) identificar o conhecimento de conteúdo específico sobre os impactos decorrentes da atividade de mineração; (8) elaborar casos de ensino a serem usados como instrumento de formação de professores/educadores ambientais com vistas ao processo de desenvolvimento profissional.

No andamento de sua pesquisa, Maffia (2011) teve como participantes 37 professores dos anos finais do Ensino Fundamental, os quais contribuíram para o desenvolvimento do estudo que, segundo a autora, teve caráter qualitativo e quantitativo.

No tocante aos casos de ensino, Maffia (2011) se voltou para as possibilidades formativas de seu uso. Não utilizou os casos como instrumento para coleta de dados, durante a investigação produziu dois casos de ensino para serem utilizados na formação de professores acerca da Educação Ambiental no contexto do Parque Estadual da Serra do Brigadeiro.

¹³ Parque Estadual da Serra do Brigadeiro.

¹⁴ Companhia Brasileira de Alumínio.

¹⁵ Relatório de Impacto Ambiental.

Trabalho nº 13 – Ortega (2011)

A pesquisa desenvolvida por Eliane Maria Vani Ortega refere-se à tese que defendeu, no ano de 2011, no Doutorado em Educação da Universidade de São Paulo (USP). Sob a orientação do professor Vinício de Macedo Santos, o estudo teve como título, '*A construção dos saberes dos estudantes de Pedagogia em relação à Matemática e seu ensino no decorrer da formação inicial*'.

A temática centrada no processo de construção de saberes dos estudantes do curso de Pedagogia no que se refere ao ensino de Matemática partiu de um questionamento sobre como os professores que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental constituem seus saberes, os reformulam e transformam no decorrer da formação inicial no curso de Pedagogia.

Na estruturação de sua pesquisa, Ortega (2011) estabeleceu três objetivos, um geral e dois específicos. O objetivo geral da pesquisadora foi investigar qual é a contribuição do curso de Pedagogia, no processo de constituição dos saberes de um grupo de alunos deste curso em relação à natureza do conhecimento matemático (o que é a Matemática e para que ela serve), e seu ensino (quais são as hipóteses sobre o ensino da Matemática que esses professores em formação possuem). Já os dois objetivos específicos foram (1) investigar os significados que os alunos que estão cursando o final do primeiro ano, o final do segundo, do terceiro e do quarto ano do curso de Pedagogia, têm da Matemática e do seu ensino e verificar se esses significados se modificam ao longo do curso; e (2) a partir dos resultados, analisar, baseando-nos em contribuições teóricas e práticas, se o curso de Pedagogia influi, em relação ao conhecimento matemático e ao seu ensino, na constituição dos saberes dos professores em formação para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao propor uma investigação qualitativa, de cunho analítico-descritivo e longitudinal, Ortega (2011) trabalhou inicialmente com um grande grupo de estudantes do primeiro ano do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Presidente Prudente, que responderam a um questionário. Na sequência, nove desses participantes foram definidos como sujeitos efetivos da investigação, que passaram por entrevistas durante os quatro anos do curso. Ao final desses quatro anos, a pesquisadora trabalhou com a metodologia de casos na turma do quarto ano do curso de Pedagogia (análise e criação de casos), na disciplina de Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Matemática, e

considerou as produções de dois sujeitos, que participaram de todas as entrevistas ao longo dos quatro anos, como material de análise complementar ao estudo.

Cabe ressaltar que, embora tenha utilizado os casos no curso de formação inicial em Matemática, a pesquisadora indica que, para fins de seu estudo, os casos de ensino serviram como instrumentos metodológicos para a análise de dados.

Trabalho nº 14 – Sousa (2012)

No âmbito do Mestrado em Educação da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), a dissertação de Manuela Pereira de Sousa foi apresentada no ano de 2012 e teve como orientador o professor Antônio Joaquim Severino. Sob o título '*Pensando a Formação Inicial em Educação Física: entendendo o papel do estágio em uma concepção de ação docente enquanto práxis*', o estudo direcionou-se para a temática da constituição identitária do professor mediante o papel da formação inicial e do estágio curricular supervisionado para tal constituição.

Mediante o objetivo de compreender como o professor, pela sua narrativa, reflete e analisa a sua própria ação docente e como o processo de reflexão auxilia na construção de saberes e da identidade docente, Sousa (2012) desenvolveu um estudo qualitativo, em um modelo colaborativo-constructivo, que contou com a realização de cinco grupos focais e a utilização de instrumentos de coleta de dados como questionário, diário reflexivo e a própria utilização de casos de ensino.

Quanto ao uso e à concepção dos casos de ensino, esses foram adotados para a coleta de dados e também com finalidade formativa. O método de casos foi adotado no sentido de que os estudantes, cursando a disciplina de Estágio na licenciatura em Educação Física, analisassem e discutissem casos de ensino elaborados pela pesquisadora com base nos registros dos diários reflexivos dos estudantes. A análise e discussão dos casos foi feita individualmente, em duplas e também coletivamente, em dois dos cinco grupos de discussão realizados.

Trabalho nº 15 – Yamamoto (2012)

A pesquisadora Eriko Matsui Yamamoto teve sua tese orientada pela professora Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, e desenvolvida no Doutorado em Educação: Psicologia da Educação da PUC/SP. O estudo, datado de 2012, foi

intitulado como '*Estudo de concepções e crenças de licenciandos sobre o ensino de Matemática*'.

Diante da temática expressa no título de sua obra, Yamamoto (2012) estabeleceu como objetivo geral para sua investigação conhecer as concepções e crenças dos estudantes do curso de licenciatura em matemática sobre o ensino de Matemática. A partir dele, foram elencados quatro objetivos específicos, sendo eles: (1) caracterizar os licenciandos do curso de matemática; (2) analisar as concepções e crenças desses licenciandos, futuros professores, sobre o ensino de matemática; (3) compreender como os licenciandos avaliam o curso de licenciatura em matemática; e (4) conhecer as expectativas dos licenciandos sobre o exercício da docência.

No trabalho de campo com 27 estudantes dos dois últimos semestres da licenciatura em Matemática, a autora utilizou um questionário com perguntas mistas e os casos de ensino em seu processo de coleta dos dados, que posteriormente foram analisados à luz da Análise de Conteúdo.

A partir do momento em que lança mão de três casos de ensino, retirados da literatura, para serem analisados pelos estudantes, Yamamoto (2012) busca fins investigativos e formativos para o uso desses casos no desenvolvimento de sua pesquisa.

Trabalho nº 16 – Domingues (2013)

O trabalho de Isa Mara Colombo Scarlati Domingues é o segundo da autora a compor o presente levantamento. Assim como Nono (2001; 2005), essa pesquisadora também congrega suas pesquisas de mestrado e doutorado com foco nos casos de ensino voltados à formação de professores (DOMINGUES, 2007; 2013). Inclusive, na ocasião da realização de sua tese, em 2013, a autora contou com a orientação de Maria da Graça Nicoletti Mizukami, mesma professora que havia orientado Maévi Nono em suas duas pesquisas.

Ao desenvolver a investigação no curso de Doutorado em Educação da UFSCar, Domingues (2013) a intitulou como '*Desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras em ambiente virtual de aprendizagem: contribuições de casos de ensino*'.

A temática da aprendizagem e do desenvolvimento profissional docentes teve como subsídio uma questão de pesquisa versando sobre quais as contribuições das análises e da construção de casos de ensino em processos de desenvolvimento profissional vivido por professores alfabetizadores em ambiente virtual. Com fundamento nessa questão, a autora delineou como objetivo geral analisar episódios do processo de desenvolvimento profissional vivido por professoras alfabetizadoras ao fazerem uso dos casos de ensino, em ambiente virtual, como possibilidade investigativa e formativa.

No momento de seu texto em que elabora uma síntese de suas opções metodológicas, Domingues (2013) apresenta outros quatro objetivos, de caráter específico: (1) evidenciar o processo de construção do desenvolvimento profissional revelado pelos professores alfabetizadores; (2) identificar os conhecimentos profissionais e teorias pessoais que fundamentam a ação de ensinar dos professores alfabetizadores; (3) compreender processos reflexivos e de aprendizagem profissional da docência dos professores alfabetizadores; (4) avaliar (teórico-metodológico) o processo formativo e investigativo diante da estratégia de casos de ensino.

Diante de uma abordagem qualitativa de pesquisa, a investigação se propôs a desenvolver um processo de formação continuada, na modalidade virtual (*online*), do qual participaram efetivamente 16 professoras alfabetizadoras. Além da utilização inicial de um questionário, para selecionar as participantes, o estudo contou com os casos de ensino como um instrumento de coleta de dados.

Para além da perspectiva investigativa adotada no uso dos casos de ensino, Domingues (2013) já evidenciou em seu objetivo geral que também conceberia os casos de ensino com propósitos formativos em sua investigação. Em seu uso, a autora propôs a análise de quatro casos identificados na literatura especializada, assim como a elaboração de casos, individualmente, pelas participantes do estudo.

Com pioneirismo, esse foi o primeiro estudo desse levantamento a mencionar a utilização de um vídeo-caso¹⁶ para fomentar a discussão dos sujeitos do estudo. Sobre esse formato diferenciado de apresentação do caso de ensino, a autora explicou tratar-se de um episódio de ensino, com duração de três minutos e

¹⁶ O vídeo-caso utilizado pela autora segue disponível no YouTube, com o título '*Atividade de escrita com lista de frutas*', e pode ser acessado pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=AKy5XjseKZE&list=PL0C1618933F7A3AB0>.

oito segundos, disponibilizado no *YouTube* e acessado pelas professoras através do ambiente virtual de aprendizagem no qual ocorria a formação. Segundo Domingues (2013, p. 92-93), “essa proposta foi pensada na tentativa de explorar ainda mais os recursos do ambiente virtual de aprendizagem”. Ressalta ainda que

as discussões do vídeo-caso, diferentemente dos demais casos, por suas características, de vídeo-gravação e não texto escrito adotados usualmente, foram realizadas exclusivamente no “Fórum de Vídeo-Caso”. As discussões foram inicialmente disparadas pela formadora e depois pelos próprios participantes.

Segundo suas ponderações, a experiência com o vídeo-caso foi significativa, contribuindo para que os professores tornassem explícitos seus conhecimentos tácitos, mediante reflexões tais quais aquelas decorrentes do uso de casos de ensino no formato usual, em forma de narrativas textuais (escritas).

Trabalho nº 17 – Rodrigues (2013)

Em 2013, Marilce da Costa Campos Rodrigues defendeu sua tese no Doutorado em Educação da UFSCar, tendo como orientadora a professora Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali. Intitulada ‘*Contribuições de um projeto de formação on-line para o desenvolvimento profissional de professoras do 1º ano do ensino fundamental*’, sua pesquisa teve como temática a formação continuada de professores, sua base de conhecimento para a docência, bem como seu processo de desenvolvimento profissional.

A problemática da pesquisa de Rodrigues (2013) foi expressa pelo seguinte questionamento: quais os limites e as contribuições de um curso de formação docente *online* para o processo de desenvolvimento profissional da docência? No movimento de busca por respostas a tal questionamento, a autora teve como direcionamento o objetivo geral traçado para seu estudo, que implicou em analisar os limites de um curso de formação continuada *online* e suas contribuições para o processo de desenvolvimento profissional de professores do 1º ano do ensino fundamental.

Já quanto aos objetivos mais específicos de sua investigação, a autora se propôs a (1) analisar as aprendizagens apontadas pelas docentes como potencializadoras de seu desenvolvimento profissional no curso de formação on-line; (2) identificar e compreender as dificuldades narradas pelas professoras durante o

curso de formação *online* no exercício da profissão; e (3) identificar e analisar a base de conhecimento que os professores indicam ser necessárias para atuar com as crianças do primeiro ano do ensino fundamental.

Com fundamento nessas metas, a pesquisa desenvolvida foi do tipo formação-intervenção, ancorada em um modelo construtivo-colaborativo de investigação. As participantes efetivas do estudo foram três professoras experientes na área da alfabetização, atuantes no primeiro ano do Ensino Fundamental, selecionadas entre as 19 docentes que concluíram o curso de formação *online*.

Dentre os diversos instrumentos que compuseram a coleta de dados (memorial reflexivo - relato de formação - diário reflexivo - fórum - síntese individual - questionário inicial), os casos de ensino se configuraram como mais uma possibilidade investigativa, com vistas à coleta de dados, mas também com propósitos formativos, uma vez que compuseram as estratégias de formação vinculadas ao curso de formação continuada ofertado às professoras.

A estratégia de uso dos casos de ensino na investigação de Rodrigues (2013) prescindiu do uso de um caso elaborado pela própria pesquisadora, sob o qual as professoras produziram sínteses individuais, seguidas de discussão em grupo que ocorreu no fórum *online* de discussão que compôs as etapas da formação.

Trabalho nº 18 – Bezerra (2014)

Como segundo estudo realizado fora dos Programas de Pós-Graduação em Educação, a pesquisa de Agnes Oliveira Bezerra foi defendida, em 2014, no Mestrado em Administração da Universidade Federal da Bahia. Com orientação da professora Tânia Maria Diederichs Fischer, a dissertação foi denominada com o seguinte título: *'Do giz ao byte: itinerários formativos docente para uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em programas de gestão social'*.

Imersa na temática da formação de professores vinculada às novas tecnologias, a autora foi motivada pelo questionamento central acerca de como construir itinerários formativos docentes para usos das TIC que contribuíssem na convergência do ensino presencial e a distância. De tal questionamento decorreu o objetivo do estudo, que foi propor a construção de tais itinerários formativos

docentes para usos das TIC que pudessem contribuir no processo de convergência entre modalidades presenciais e a distância em Programas de Gestão Social.

Com um trabalho qualitativo, de caráter exploratório-descritivo, Bezerra (2014) teve como participantes de seu estudo três especialistas em Design Instrucional, e realizou sua coleta de dados com o uso de entrevistas semiestruturadas, levantamento bibliográfico, análise documental e visita exploratória, interpretando os dados coletados mediante os pressupostos da Análise de Conteúdo.

Em suma, a autora produziu um caso de ensino como produto de sua investigação, acompanhado por questões norteadoras e notas de ensino. Seu propósito foi a elaboração do caso para utilização na formação continuada de professores do Ensino Superior na área de Ciências Sociais Aplicadas.

Trabalho nº 19 – Cardoso (2014)

A investigação realizada por Lilian Auxiliadora Maciel Cardoso foi apresentada ao curso de Doutorado em Educação da UFMT, no ano de 2014, mediante a orientação da professora Filomena Maria de Arruda Monteiro. A tese teve como título '*Os processos formativos no Programa de Iniciação à Docência da UFMT: a experiência de um grupo de Licenciandas em Pedagogia*'.

O questionamento que impulsionou o trabalho de Cardoso (2014) referiu-se a como o processo formativo é significado/ressignificado por um grupo de licenciandas vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da UFMT, e a partir dele o objetivo do estudo foi compreender as significações/ressignificações do processo formativo no referido programa.

Sobre os aspectos metodológicos, a autora desenvolveu uma pesquisa narrativa que contou com nove licenciandas do curso de Pedagogia que participavam do PIBID¹⁷. Os instrumentos de coleta de dados foram utilizados para formar um conjunto de narrativas, por meio de carta de motivação, dossiê, entrevista, casos de ensino, portfólio e notas de campo.

Apesar de compor como instrumento metodológico a coleta de dados da investigação, Cardoso (2014) também considerou a contribuição de seu potencial

¹⁷ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Docente.

formativo para as futuras professoras. O grupo de participantes produziu casos de ensino, individualmente, com base nas experiências de campo vivenciadas no PIBID, e na sequência analisaram esses casos, em dupla e em grupo, segundo questões norteadoras que acompanharam os casos.

Trabalho nº 20 – Poggetti (2014)

Foi no curso de Mestrado em Educação da USP que Liane Geyer Poggetti defendeu sua dissertação, no ano de 2014. Sob o título '*Professoras das séries iniciais do ensino fundamental e as orientações curriculares oficiais para o ensino de matemática: um estudo dessa relação*', a pesquisa contou com a orientação do professor Vinício de Macedo Santos.

Em seu texto, Poggetti (2014) descreve alguns propósitos estabelecidos para a investigação, se propondo a investigar como as professoras articulam, em sua atividade letiva, os saberes provenientes de sua experiência e formação em relação às propostas curriculares oficiais, na instituição em que lecionam. Além disso, almeja captar as concepções e ideias dos sujeitos sobre a Matemática e seu ensino, sobre sua formação inicial e continuada, os saberes que priorizam e que lançam mão para sua tarefa letiva, e sobre o modo como articulam as propostas e concepções dos programas curriculares oficiais nesse contexto.

Com vistas à análise de dados do estudo, Poggetti (2014) busca discutir como as professoras, sujeitos da pesquisa, articulam as concepções e o modo de ensinar, sugeridos pelos guias de orientações curriculares oficiais, e os saberes e concepções decorrentes de sua própria história, englobando sua formação inicial e sua experiência docente, no ensino de Matemática: discutir, também, o valor e o papel da formação continuada que recebem na instituição em que lecionam cujo propósito principal é prepará-las para lidar com as propostas dos guias.

Na medida em que desenvolve uma pesquisa bibliográfica e de campo, de abordagem qualitativa, a autora faz uma aplicação inicial de questionário para selecionar as participantes do estudo. Das 32 professoras que respondem ao questionário, três docentes polivalentes (pedagogas) foram definidas como participantes para a continuação do estudo, e além delas, a coordenadora responsável por sua formação também participou da pesquisa.

Definidas as participantes, houve a realização de entrevistas, cujos registros se somaram à análise documental e à análise de um caso de ensino, que no estudo de Poggetti (2014) foi considerado como instrumento investigativo.

Por suas características, considerou-se o caso de ensino como uma estratégia de pesquisa apropriada para a compreensão de concepções e de conhecimentos profissionais das professoras, que enriquecem a compreensão sobre o modo como ferem os Guias de Planejamento e Orientações Didáticas de Matemática em sala de aula.

O caso de ensino utilizado foi elaborado pela pesquisadora, entregue para análise das professoras de acordo com as questões norteadoras que o acompanhavam.

Trabalho nº 21 – Mendonça (2015)

Luzinete de Oliveira Mendonça é a autora do 21º estudo levantado, cuja orientação foi realizada pela professora Celi Aparecida Espasandin Lopes. A tese foi defendida em 2015, no curso de Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Cruzeiro do Sul.

Imersa no debate sobre a modelagem matemática na formação de professores, a autora intitula sua pesquisa como '*Reflexões e ações de professores sobre modelagem matemática na Educação Estatística em um grupo colaborativo*'. Ela parte de questionamentos voltados às ações favoráveis à construção de ideias sobre a modelagem matemática e ao aprofundamento dessa perspectiva, definido como questão central: como se dá o envolvimento de um grupo de professores com a modelagem matemática na Educação Estatística no Ensino Fundamental?

Para tanto, estabeleceu como objetivo geral compreender quais ações favorecem a ampliação do entendimento de alguns educadores no que se refere à modelagem na Educação Matemática. A partir dele, estabeleceu outros objetivos que, de forma mais específica, foram direcionando seu percurso metodológico: (1) fazer um levantamento das discussões sobre a prática com modelagem na Educação Básica na atualidade; (2) elencar as ações relevantes para a Formação de Professores no que tange à modelagem na Educação Matemática e à Educação Estatística; (3) incentivar o envolvimento dos docentes nas ações propostas; (4) descrever e interpretar as vivências dos educadores nas ações propostas; (5) compreender como os professores concebem e implementam atividades de

modelagem para a abordagem da Educação Estatística a partir das ações vivenciadas; (6) refletir sobre a contribuição de um espaço onde a discussão pautasse-se no conhecimento profissional, teórico e metodológico para a formação docente e refere-se à modelagem matemática e à Educação Estatística.

Com base em uma pesquisa-ação, Mendonça (2015) trabalhou com vistas à formação continuada de cinco professores de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental, que preencheram um formulário de adesão e participaram de sessões gravadas de um grupo colaborativo de professores denominado GIFEM¹⁸.

A metodologia de casos integrou o processo investigativo-formativo na medida em que um caso de ensino, oriundo da literatura, foi apresentado aos participantes com esse duplo propósito, de investigar e formar. Pelo que foi possível compreender com o relato de Mendonça (2015), os professores leram o caso, aplicaram uma atividade semelhante com seus alunos, nas escolas de Ensino Fundamental, e depois discutiram suas experiências, relacionando-as com as considerações dos autores do caso.

Trabalho nº 22 – Pereira (2015)

Como primeiro trabalho sobre casos de ensino na formação de professores encontrado nesse levantamento a ser defendido na Universidade Federal de Pelotas (UFPEl), o estudo de Igor Daniel Martins Pereira foi apresentado como dissertação ao Mestrado em Educação. Concluída no ano de 2015, a pesquisa esteve sob orientação da professora Marta Nörnberg e teve como título ‘Ensino de Ciências na perspectiva da alfabetização científica: prática pedagógica no ciclo de alfabetização’.

A investigação de Pereira (2015) partiu do seguinte questionamento: as práticas pedagógicas organizadas pelas professoras alfabetizadoras contemplam aspectos da alfabetização científica para o ensino de Ciências no ciclo de alfabetização? Mediante esse dilema, foi assim definido o objetivo geral: compreender se, e como, as práticas pedagógicas de ensino de Ciências organizadas por professoras alfabetizadoras contemplam aspectos da Alfabetização Científica.

Para traçar suas estratégias investigativas, o autor estabeleceu três objetivos específicos: (1) perceber elementos na prática pedagógica das professoras

¹⁸ Grupo de Investigação e Formação em Educação Matemática.

alfabetizadoras que possam dar pistas das concepções sobre o ensino de Ciências; (2) descrever como são organizadas e conduzidas as práticas pedagógicas de ensino de Ciências; e (3) analisar se a prática pedagógica organizada pelas professoras possui elementos implícitos ou explícitos inseridos dentro da perspectiva do ensino de Ciências com vistas à Alfabetização Científica.

A investigação de Pereira (2015) foi desenvolvida nos moldes de um estudo qualitativo, centrado na formação continuada de três professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental atuantes no ciclo de alfabetização. Sua coleta de dados contou com observação, filmagem, análise de documentação pedagógica e diário de campo.

Sobre o uso dos casos de ensino, o estudo toma uma configuração peculiar, na medida em que as participantes do estudo filmaram suas práticas pedagógicas e, então, o pesquisador narrou as gravações dessas práticas, constituindo-as como casos de ensino que foram, por ele mesmo, analisados. Dada a compreensão de que os casos de ensino se originaram nas gravações das práticas das professoras, estes podem ser compreendidos como integrantes do processo de coleta de dados (instrumento metodológico), mas ao mesmo tempo tiveram sua perspectiva formativa apontada pelo pesquisador.

As professoras, ao filmarem os momentos de ensino por elas definidos, de alguma forma, narram sua prática e, por isso, entendo que tais episódios podem ser pensados enquanto casos de ensino, pois, trazem processos de ensino real, dentro de um ambiente “ideal”, a escola. São casos que contemplam questões analisáveis capazes de influir e constituir-se enquanto elementos para um processo (auto)formativo (PEREIRA, 2015, p. 80).

Ademais, pode-se destacar que dada a compreensão do autor acerca da constituição das narrativas propostas como casos de ensino, este reconhece a dupla autoria dos casos. Identifica uma dimensão marcada pela relação entre o texto audiovisual, de autoria das professoras participantes da pesquisa, e o texto narrativo descritivo-analítico, de autoria do pesquisador, que ao fazer a redação explicita aspectos de tensão que caracterizam o caso de ensino de cada professora. Em síntese, se vê como o narrador dos momentos pedagógicos dos quais as professoras foram as protagonistas.

Trabalho nº 23 – Uliana (2015)

Na sequência do presente levantamento, identifica-se o trabalho desenvolvido por Marcia Rosa Uliana, no ano de 2015, defendido como tese no Doutorado em Educação em Ciências e Matemática da UFMT. Sob o título *'Formação de professores de Matemática, Física e Química na perspectiva da inclusão de estudantes com deficiência visual: análise de uma intervenção realizada em Rondônia'*, o estudo foi orientado pelo professor Gerson de Souza Mól.

Diante da temática de estudo, a autora se orienta no seguinte questionamento: quais as possíveis contribuições de uma disciplina/curso sobre estratégias de ensino a estudantes com deficiência visual, na formação de professores de Matemática, Física e Química? Com essa questão norteadora, a pesquisa parte do objetivo geral de investigar, de forma qualitativa, como uma disciplina/curso de formação de futuros professores de Matemática, Física ou Química, centrada em estratégias de ensino a estudantes com deficiência visual, pode contribuir para a preparação docente, tendo em vista a promoção do ensino inclusivo.

O delineamento da investigação tomou por base ainda alguns objetivos específicos: (1) diagnosticar como está estruturado nos cursos de formação inicial de professores de Matemática, Física e Química de instituições formadoras no Estado de Rondônia a temática Educação Inclusiva; (2) examinar o cenário atual concernente a atuação e formação de professores à inclusão de estudante com deficiência visual do Ensino Médio de escolas estaduais do Estado de Rondônia, especificamente nas aulas de Matemática, Física e Química; (3) desenvolver estratégias de formação para futuros professores de Matemática, Física e Química, refletindo e propondo ações para a inclusão efetiva de estudantes com deficiência visual em escolas de Educação Básica; (4) avaliar/refletir sobre as potencialidades de um conjunto de estratégias na formação de futuros professores de Matemática, Física e Química, no que se refere ao fazer pedagógico para estudantes com deficiência visual.

Mediante tais propósitos, Uliana (2015) desenvolveu um estudo qualitativo pautado na pesquisa-ação, do qual participaram, ao longo das distintas fases da investigação, quatro professores de Matemática, Física e Química do Ensino Médio, três estudantes com deficiência visual, também do Ensino Médio, e 54 estudantes

de licenciatura em fase final dos cursos mencionados. No decorrer do processo metodológico, a pesquisadora coletou dados por meio de questionário, entrevista semiestruturada, diário de campo, videogravação e o uso de casos de ensino.

Para além do processo de coleta de dados, o potencial formativo dos casos de ensino foi explorado na segunda e terceira fases da investigação, na medida em que integraram as estratégias formativas de um curso/disciplina ofertado para 26 licenciados. O pesquisador usou entrevistas de uma pesquisa relacionada a sua temática de estudo para elaborar cinco casos de ensino, além de organizar trechos das próprias entrevistas que havia realizado para formatar novos casos de ensino.

Trabalho nº 24 – Rabelo (2016)

Outra pesquisa defendida na UFSCar foi o estudo de Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo, no ano de 2016, no contexto do Doutorado em Educação Especial. A tese foi orientada pela professora Enicéia Gonçalves Mendes, e seu título foi '*Casos de ensino na formação continuada à distância de professores do Atendimento Educacional Especializado*'.

O estabelecimento de relações entre a modalidade de ensino da Educação Especial e a formação continuada de professores em ambientes virtuais de aprendizagem proposto pela autora partiu das seguintes questões: Quais as contribuições e limites que a análise e elaboração de casos de ensino propiciam a aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores do AEE¹⁹ num processo de formação continuada em ambiente virtual de aprendizagem? Os casos de ensino funcionam como estratégia formativa e investigativa favorecendo o atendimento de necessidades formativas de professores especializados em educação especial?

Mediante as questões propostas, Rabelo (2016, p. 29) instituiu o objetivo geral de “analisar as contribuições e os limites que as análises e elaboração de casos de ensino propiciam a aprendizagem e desenvolvimento profissional de professoras do AEE, em um processo de formação continuada realizado em ambiente virtual de aprendizagem”. Na sequência, pontuou ainda seus objetivos específicos: (1) identificar se os espaços coletivos de reflexão desenvolvidos no

¹⁹ Atendimento Educacional Especializado.

curso de formação em ambiente virtual de aprendizagem contribuem para que professoras especializadas refletissem sobre suas práticas no AEE de modo a favorecer a construção/reconstrução de seus conhecimentos; (2) avaliar possíveis contribuições das análises e elaboração de casos de ensino para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professoras do AEE; (3) analisar os potenciais dos casos de ensino como estratégia formativa e investigativa capaz de propiciar o atendimento de necessidades de formação de professoras das salas de recursos multifuncionais e contribuir com o seu trabalho pedagógico com alunos público-alvo da educação especial; (4) analisar a proposta de formação continuada desenvolvida com o uso de casos de ensino como estratégia de formação e de pesquisa em um ambiente virtual de aprendizagem, com vistas a contribuir com o atendimento de necessidades formativas das professoras especializadas.

O estudo foi desenvolvido a partir de uma pesquisa-ação-colaborativa, da qual participaram 12 professoras do AEE e uma gestora da Educação Especial. Os casos de ensino compuseram o arcabouço de instrumentos de coleta de dados, juntamente com um roteiro de entrevista e um questionário, e os dados coletados foram analisados mediante a Análise de Conteúdo.

Rabelo (2016) utilizou o método de casos para que as professoras que participaram da proposta de formação continuada analisassem dois casos criados por ela, a partir de questões norteadoras para reflexão que os acompanhavam, mas para que também pudessem, cada uma das participantes, criar seus próprios casos de ensino. No total, foram elaborados 21 casos tomando como referência um roteiro para elaboração de casos fornecido pela pesquisadora.

Trabalho nº 25 – Almeida (2017)

A dissertação de Rosineire Silva de Almeida foi apresentada ao Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 2017, orientada pela professora Giseli Barreto da Cruz. O estudo foi intitulado como *'Didática nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um estudo sobre a docência de 11 professoras'*.

O referido trabalho situa-se no campo da Didática e, segundo sua autora, a questão que mobilizou o estudo foi: como se constitui a didática de professores que ensinam na perspectiva de “fazer aprender alguma coisa a alguém”, marcada pela

mediação e dupla transitividade? Diante dela, definiu-se o objetivo geral de investigar a docência de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, que ensinam na perspectiva de “fazer aprender alguma coisa a alguém”, segundo atestam seus próprios pares.

Como objetivos específicos, Almeida (2017) ainda definiu os seguintes propósitos: (1) inventariar os saberes mobilizados pelos professores da primeira etapa do ensino fundamental investigados, para ensinar na perspectiva de “fazer aprender alguma coisa a alguém”; (2) discutir as estratégias didáticas elaboradas pelos professores investigados, para o desenvolvimento da sua docência; e (3) reconhecer os aspectos constitutivos de uma Didática centrada na mediação e na dupla transitividade.

A partir de uma pesquisa teórico-empírica de cunho qualitativo, a autora contou com 11 participantes, professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental atuantes em escolas públicas, municipais, estaduais ou federais, no estado do Rio de Janeiro. Para a seleção das participantes, foi utilizada uma técnica denominada como *Bola de Neve*, na qual um participante indica outro para participar do estudo, e assim, sucessivamente, vai ampliando o número de participantes até que sejam atingidas as demandas da investigação.

A presença dos casos de ensino na investigação de Almeida (2017) aconteceu no momento da realização das entrevistas com os participantes. Pela explicação da autora, os casos foram narrados pelas participantes durante essas entrevistas, haja vista que a sua última questão implicava na solicitação de que as professoras narrassem uma situação de ensino (caso de ensino) que tivessem vivenciado. O material coletado durante as entrevistas, inclusive os casos de ensino narrados, foram interpretados a partir da Análise de Conteúdo.

Trabalho nº 26 – Anastácio (2017)

‘Formação e desenvolvimento profissional para uma prática pedagógica reflexiva na educação superior: casos de ensino na evidenciação de saberes do professor que atua na graduação em Ciências Contábeis’, esse é o título da dissertação defendida por Jéssica Barros Anastácio, no ano de 2017. A orientadora do estudo foi a professora Vilma Geni Slomski, e seu desenvolvimento se deu no

Mestrado em Ciências Contábeis da Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (FECAP).

A investigação de Anastácio (2017) indagou, em sua questão de pesquisa, sobre quais os saberes que se fazem presentes nos casos de ensino relatados por professores do curso de Ciências Contábeis. Nesse sentido, o objetivo geral estabelecido foi conhecer e analisar saberes que se fazem presentes em casos de ensino relatados pelo professor de Ciências Contábeis, procurando-se identificar que tipo de situações e conflitos permitem a reflexividade crítica de sua prática pedagógica e a aprendizagem da docência na educação superior contábil.

Para alcançar esse objetivo geral, a pesquisadora constituiu ainda outros objetivos, mais específicos: (1) levantar aspectos ligados à trajetória acadêmica, profissional e docente dos professores investigados; (2) possibilitar aos colaboradores momentos de reflexão e de memorização de situações de conflito e/ou experiências interessantes na docência a partir de casos de ensino escritos por outros professores; (3); propiciar aos colaboradores reflexões e memorizações de situações de conflitos e/ou experiências interessantes na docência, a fim de relatar seus casos de ensino; e (4) identificar de que forma o relato do caso de ensino contribuiu para a aprendizagem da docência (desenvolvimento profissional) na Educação Superior.

Por meio de uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa, Anastácio (2017) investigou no âmbito da formação continuada de três professores do Ensino Superior, mais especificamente no curso de Contabilidade. Utilizou a entrevista semiestruturada como principal instrumento de coleta de dados, e a técnica de Análise de Conteúdo para analisar os dados coletados.

No que concerne ao papel dos casos de ensino na investigação, estiveram presentes no momento de realização das entrevistas. A pesquisadora, primeiro, relatou um caso de ensino, de outro professor, a fim de que os entrevistados fizessem sua interpretação e análise do caso, de forma oral, durante a entrevista. Depois, foram induzidos pela pesquisadora a narrar um caso de ensino a partir de suas experiências. A pesquisadora, durante a entrevista, contextualizou os participantes sobre o conceito de caso de ensino, elaborou questões para que eles refletissem sobre o caso apresentado e, também, sobre o caso narrado pelos próprios participantes.

Trabalho nº 27 – Batista (2017)

O estudo de Érika Silos de Castro Batista refere-se à tese defendida no ano de 2017 na universidade Anhanguera/SP, no Doutorado em Educação Matemática, contando com orientação da professora Siobhan Victoria Healy. A pesquisa teve, como título, '*Atividades multimodais no processo de aprender a ensinar Matemática sob a perspectiva inclusiva: uma experiência com licenciandos em Pedagogia*'.

Segundo a autora, a problematização que mobilizou a investigação versou sobre como inserir atividades matemáticas inclusivas na formação inicial de pedagogos, diante das suas trajetórias escolares excludentes, das suas próprias resistências e das dificuldades com a Matemática escolar. Com essa inquietação, definiu como objetivo geral de sua pesquisa analisar as contribuições dessas atividades e dos casos de ensino para a instrumentalização de licenciandos em Pedagogia no processo de aprender a ensinar Matemática sob a ótica da inclusão. Além disso, trabalhou com dois objetivos específicos: (1) investigar os impactos produzidos por interações com instrumentos matemáticos para a inclusão matemática de licenciandos em Pedagogia; e (2) investigar o potencial de casos de ensino como meios de aproximar licenciandos de processos que promovem a inclusão matemática de alunos com deficiência.

Em relação ao desenvolvimento do estudo, foi utilizado o *Design Experiment* como escolha teórica para embasar a metodologia. Sobre tal método de pesquisa e sua adequação ao estudo, a autora faz a seguinte explicação.

A possibilidade de utilizar o design experiment na formação e no desenvolvimento inicial de professores aproxima essa metodologia dos objetivos desta pesquisa. Nesse tipo de design, conforme destacado por Cobb et al. (2003), a equipe de investigação ajuda a organizar e a estudar a formação de futuros professores. O caráter dinâmico e mutável e a possibilidade de planejar, experimentar, revisar e replanejar, com ciclos de design e redesign no decorrer do processo, também são fatores que despertaram nosso interesse por essa metodologia (BATISTA, 2017, p. 109).

Os participantes do estudo foram 67 licenciandos do curso de Pedagogia, que responderam questionários iniciais e participaram de entrevistas semiestruturada em grupos. Tais instrumentos foram selecionados para traçar o perfil dos participantes e conhecer suas concepções sobre o objeto estudado.

Especificamente sobre o espaço dos casos de ensino na investigação, Batista (2017) os concebeu como mecanismo investigativo e formativo. A pesquisadora trabalhou inicialmente com um caso pronto, em forma de vídeo curto (menos de dois minutos). Na sequência, entregou um documento norteador para os sujeitos, com uma contextualização do referido caso e algumas perguntas norteadoras. Ele foi, então, discutido e analisado em grupos pelos estudantes.

Trabalho nº 28 – Dutra (2017)

Durante a elaboração de sua dissertação apresentada ao Mestrado em Educação da PUC/MG, em 2017, Lenir Pimenta Dutra desenvolveu o estudo que intitulou como '*A construção de saberes experienciais por egressas do PIBID, nos primeiros anos da docência*', contando com a orientação da professora Lorene dos Santos.

Para tanto, teve uma questão central que orientou a investigação: como se desenvolve o processo de socialização profissional e a construção dos saberes experienciais por professoras egressas do PIBID e que estão vivenciando os três primeiros anos de atuação profissional na Educação Infantil e/ou séries iniciais do Ensino Fundamental, nas redes pública e/ou privada de ensino?

Com suporte em tal questionamento, Dutra (2017) estabeleceu que seu objetivo geral seria entender como ocorre o processo de socialização das professoras da Educação Infantil e das séries iniciais da Educação básica, que foram bolsistas do PIBID, e como essas vinham construindo os saberes experienciais nos primeiros anos de magistério.

No intuito de alcançar esse objetivo principal, a autora definiu ainda alguns objetivos específicos: (1) conhecer e analisar as estratégias de socialização utilizadas pelas professoras investigadas; (2) entender como se dá o processo de construção de saberes da experiência pelas professoras investigadas; (3) analisar se houve apropriação de saberes e do saber-fazer de outros professores durante a experiência no PIBID e que se revelam na prática atual ou foram usados em alguns momentos; (4) conhecer como a professora (re)significa as experiências adquiridas no PIBID ou com outros professores na escola para utilizar em outras situações; (5) identificar processos de formação na escola e que podem possibilitar a apropriação

de saberes; e (6) identificar e analisar as estratégias mobilizadas por estas professoras para enfrentar os desafios da prática, no período inicial da docência.

Diante de uma abordagem de pesquisa qualitativa, Dutra (2017) teve como participantes de pesquisa cinco professoras, pedagogas, egressas do PIBID e que estavam lecionando na Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com esse grupo, coletou dados mediante a realização de entrevistas semiestruturadas individuais, entrevista coletiva, aplicação de questionário e realização de rodas de discussão (conversa) com vistas ao estudo de casos de ensino.

A concepção adotada pela pesquisadora, quanto aos casos de ensino, foi visando seu potencial investigativo e formativo. No decorrer do estudo, as professoras analisaram dois casos que a autora identificou na literatura, e mais dois casos elaborados por outras professoras egressas do PIBID, que não participaram da pesquisa, mas se propuseram a colaborar na elaboração dos casos. Por fim, cada docente criou um caso de ensino a partir de suas experiências, e destes, dois foram analisados e discutidos pelo grupo.

Trabalho nº 29 – Milanesi (2017)

No doutorado em Educação Especial da UFSCar, foi desenvolvida a pesquisa denominada '*Rede social virtual de professores especializados e a escolarização de estudantes com deficiência intelectual*'. A autora da tese, publicada em 2017, foi a pesquisadora Josiane Beltrame Milanesi, que esteve sob orientação da professora Enicéia Gonçalves Mendes.

Voltada para a temática da inclusão educacional de estudantes com deficiência intelectual, a pesquisa estabelece uma interlocução com as possibilidades apresentadas por uma rede virtual de formação de professores especializados atuantes em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) prestando o serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE). A problemática do estudo consistiu em investigar como tem sido o AEE para tais alunos com deficiência intelectual e se, quando os professores do referido atendimento têm oportunidade de realizar trocas entre si, seria possível demonstrar que essa experiência seria formativa, no sentido de ampliar o conhecimento dos professores sobre o assunto e de trazer elementos para sugerir propostas para o seu trabalho.

O processo investigativo desenvolvido por Milanesi (2017) foi ancorado nos objetivos que traçou para o estudo. Seu objetivo geral foi descrever e analisar a prática pedagógica no AEE para alunos com deficiência intelectual e investigar estratégias para prover formação para professores de alunos com deficiência intelectual. Já os dois objetivos específicos, consistiram em: (1) descrever e analisar como é a prática pedagógica no AEE para alunos com deficiência intelectual; (2) avaliar as possibilidades formativas de uma rede social na *internet*, associada à estratégia da construção e à análise de casos de ensino sobre alunos com deficiência intelectual.

Situada na esfera da formação continuada de professores, a pesquisa-ação desenvolvida teve como participantes 12 professoras do AEE que atendiam, naquele período, estudantes com deficiência intelectual. Nos procedimentos de coleta de dados, a autora lançou mão de um formulário de caracterização, da realização de fóruns no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), do trabalho com método de casos e de um questionário de avaliação do processo formativo. A análise dos dados derivados desse processo foi feita com suporte no *software* ATLAS/ti., e no Método da *Grounded Theory* e suas técnicas de análise.

A título de esclarecimento, Milanesi (2017) pontua que o software de análise de dados intitulado ATLAS/ti. foi elaborado pela *Scientific Software Development* com a finalidade de contribuir para a análise de dados qualitativos, simplificando o gerenciamento de informações, a organização, classificação e disponibilização dos dados. Sobre o referido método *Grounded Theory*, a autora assim o contextualiza no seu processo de análise.

A análise dos dados foi fundamentada na *Grounded Theory* (GT), conhecida em português como Teoria Fundamentada, Teoria Fundamentada nos dados (ou Teoria Fundamentada em dados) ou teoria embasada. A GT é uma metodologia de pesquisa do paradigma qualitativo para a concepção de modelos que emergem a partir da realidade investigada, ou seja, a teoria é “[...] derivada de dados, sistematicamente reunidos e analisados por meio do processo de pesquisa” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 25). Isto significa que as hipóteses de investigação não são formuladas a priori (MILANESI, 2017, p. 167).

Mais especificamente sobre a aplicação do método de casos, a autora pôde explorá-lo com fins investigativos e formativos. Em síntese, as participantes foram orientadas a elaborar casos de ensino baseados em suas práticas pedagógicas junto aos alunos com deficiência intelectual atendidos nas SRM. Os 10 casos

elaborados foram, posteriormente, discutidos por todo o grupo, tendo como fomento para essa discussão as questões norteadoras elaboradas pela pesquisadora.

Trabalho nº 30 – Paixão (2018)

No ano de 2018, a pesquisadora Maria do Socorro Santos Leal Paixão defendeu sua tese pelo Doutorado em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), que teve orientação da professora Ana Valéria Marques Fortes Lustosa e foi intitulada '*Práticas docentes em classe comum de escolas regulares para alunos com deficiência intelectual*'.

A questão norteadora da pesquisa de Paixão (2018) versou sobre quais as práticas docentes adotadas por professores de alunos com deficiência intelectual (DI) na escola regular com vistas à inclusão. Ao refletir sobre tal questionamento, a pesquisadora defendeu a tese de que, em função de uma formação no curso de Pedagogia que não contempla os conhecimentos básicos da área da Educação Especial, a prática do professor da classe comum nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com alunos com deficiência intelectual, não promove a aprendizagem desse aluno, aliado ao fato de que, muitas vezes, esse professor não se dispõe a modificar sua prática para atender a todos os alunos.

Na medida em que parte de tal pressuposto, a pesquisadora define o objetivo geral da pesquisa como investigar as práticas docentes de professores de alunos com deficiência intelectual na escola regular. Ademais, estabelece três objetivos específicos: (1) caracterizar e analisar as práticas docentes de professores de alunos com DI; (2) identificar dificuldades presentes na prática de professores de alunos com DI; e (3) analisar os processos de reflexão evidenciados pelos professores em função de experiências vivenciadas no contexto da sala de aula e em função da pesquisa.

O estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa-ação, situada no âmbito da formação continuada, contando com seis professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental que atuavam com alunos com DI incluídos em classes comuns do ensino regular. A coleta de dados decorreu do processo de formação, realizado em 10 encontros, utilizando questionário para diagnóstico, diário de campo para registro de observações e casos de ensino para análise e discussão ao longo dos encontros de formação.

Os casos de ensino utilizados na pesquisa de Paixão (2018) foram tanto retirados da literatura especializada, quanto elaborados pelas próprias professoras. A pesquisadora fez uso das características investigativas e formativas dos casos de ensino, e durante o processo de análise e discussão apresentou questões norteadoras/reflexivas acerca dos casos.

Trabalho nº 31 – Ramos (2018)

Sob orientação da professora Isabel Maria Sabino de Farias, a tese de Evódio Maurício Oliveira Ramos foi defendida no ano de 2018 no Doutorado em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Denominado como '*Professores bacharéis da saúde: trajetórias de profissões docentes*', o trabalho tematiza a profissionalidade docente do professor universitário bacharel em saúde, mais especificamente, a relação entre formação e prática pedagógica dos docentes do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva – PPGSC/UEFS e a constituição do *habitus*.

Perante essa temática, Ramos (2018) define sua principal questão de pesquisa indagando sobre como se configuram, na trajetória de profissionalidade dos professores bacharéis da Saúde do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da UEFS²⁰, o capital pedagógico e a incorporação do *habitus* para o exercício docente. Com fundamento nessa pergunta central, o pesquisador elenca ainda outras questões decorrentes, expressas do seguinte modo: (1) que pressupostos (epistemológicos, ontológicos e metodológicos) fundamentam a trajetória de profissionalidade dos professores bacharéis do PPGSC²¹ da UEFS? (2) que experiências, práticas e saberes desses professores compõem a incorporação do *habitus*? (3) qual a relação entre as práticas pedagógicas e a constituição do *habitus* desses docentes?

Dos referidos questionamentos foram constituídos os objetivos do estudo. O objetivo geral almejou compreender a trajetória de profissões dos professores bacharéis da saúde que exercem a docência no Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da UEFS e a constituição do capital pedagógico que estrutura o *habitus* profissional. E quanto aos objetivos específicos, foram elencados

²⁰ Universidade Estadual de Feira de Santana.

²¹ Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva.

quatro: (1) analisar o contexto do campo social onde estão inseridos os professores do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da UEFS; (2) captar o movimento da trajetória de profissionalidade dos professores bacharéis da Saúde vinculados ao referido Programa; (3) identificar saberes e práticas por eles incorporados como necessários à docência universitária; (4) analisar a relação entre a prática docente e a constituição do *habitus* profissional.

Ramos (2018) classificou sua investigação como um estudo de caso, de caráter descritivo e abordagem qualitativa. Teve como sujeitos de pesquisa sete professores, bacharéis da área da Saúde, de um curso de Mestrado Acadêmico. Vale ressaltar que, das teses e dissertações levantadas até o ano de 2018, sobre casos de ensino e formação de professores, esse foi o primeiro estudo que contou com participantes professores da pós-graduação. Os dados da pesquisa foram produzidos mediante a análise de documentos e a realização de entrevistas narrativas individuais, posteriormente analisados com a proposição da Análise Textual Discursiva (ATD).

Nesse estudo, os casos de ensino tiveram uma finalidade investigativa, na medida em que foram inseridos no momento das entrevistas, servindo como gatilho para a produção das narrativas dos docentes. O pesquisador dividiu seu roteiro de entrevista em dois momentos. Inicialmente fez a leitura de um caso de ensino, denominado como caso-demonstração, seguido por um conjunto de perguntas voltadas a sua trajetória profissional. Na sequência, fez a leitura do segundo caso, no modelo caso-problema, também seguido por um conjunto de questões, dessa vez relacionadas com a sua prática docente. A partir do que explica Ramos (2018) em seu texto, pode-se compreender que um caso foi criado por ele próprio, e o outro encontrado na literatura.

Trabalho nº 32 – Silva (2018b)

Assim como o estudo apresentado anteriormente, a pesquisa de Edilene Teles da Silva também foi desenvolvida na UECE, mais especificamente no Mestrado em Educação. A dissertação, publicada em 2018, foi orientada pela professora Silvina Pimentel Silva e recebeu o seguinte título: '*Cenário de desenvolvimento profissional de professores: a escola como locus de formação contínua?*'.

A investigação de Silva (2018b) concebe o desenvolvimento profissional de professores como um processo multifacetado, contínuo e contextual, e visou professores do Ensino Médio, em seu contexto de trabalho, analisando as ações formativas desempenhadas pelo Professor Coordenador de Área (PCA). Focada nessa temática, a pesquisadora teve como problemática o modo como a atuação desse PCA repercute no desenvolvimento profissional dos professores, em particular, na evolução da escola como *lócus* de formação contínua. Além disso, esmiuçou suas inquietações elaborando outros questionamentos que considerou como necessários à busca por uma análise interpretativa do fenômeno: (1) como o PCA desempenha a sua função, quais as dificuldades e como as enfrenta? (2) que perspectiva de desenvolvimento profissional a política de formação de professores da rede estadual do Ceará traz em seus pressupostos? (3) qual a relação entre a atuação do Professor Coordenador de Área e a perspectiva de desenvolvimento profissional da política de formação de professores da rede estadual do Ceará?

Como continuidade, a fim de constituir o desenho metodológico de seu estudo, a autora propõe o objetivo geral de analisar as repercussões da ação formativa realizada pelo Professor Coordenador de Área no desenvolvimento profissional dos professores, em particular, no desenvolvimento da escola como *lócus* de formação contínua, e como objetivos específicos: (1) caracterizar o modo de atuação do Professor Coordenador de Área na instituição pesquisada; (2) identificar a perspectiva de desenvolvimento profissional de professores constante em documentos oficiais da rede estadual do Ceará; (3) identificar a relação entre a atuação do Professor Coordenador de Área e a perspectiva de desenvolvimento profissional da política de formação de professores da rede estadual do Ceará.

Voltada à dimensão da formação continuada de professores atuantes no Ensino Médio, a pesquisa contou com a participação de três professores coordenadores de área (PCA), três professores do Ensino Médio que atuavam sob coordenação desses PCA, e três coordenadores escolares, totalizando nove participantes. O levantamento de dados foi feito a partir da aplicação de um questionário inicial de identificação dos sujeitos, da realização de entrevistas semiestruturada (roteiro com questões fechadas e abertas), da observação participante e de um caso de ensino, analisando tais dados, posteriormente, por meio da Análise Temática.

Segundo a autora, o trabalho com o método de casos, nessa investigação, teve um propósito formativo, como fica explícito em seu texto:

o caso de ensino, neste estudo, foi utilizado com o propósito de propiciar um momento formativo aos participantes, porquanto eles tiveram a oportunidade de refletir sobre um dilema vivenciado, em seus contextos de trabalho, possibilitando que pensassem sobre ele e sugerissem possíveis soluções (SILVA, 2018b, p. 47).

Mas além disso, fica perceptível que a autora pretendia utilizar a proposta com os casos de ensino para a coleta de dados, coisa que não ocorreu, devido aos percalços encontrados. Segundo ela, sua intenção era marcar um encontro com os nove participantes da pesquisa para uma discussão do caso de ensino por ela elaborado, mas esse encontro não foi possível. Prosseguiu, então, enviando o caso por e-mail, para três dos participantes, juntamente com orientações e questões norteadoras para análise do caso, com vistas a um encontro presencial para as impressões obtidas com a análise do caso. Ao final desse processo, apenas um participante fez a devolutiva desse modo, outro enviou respostas por e-mail, e o terceiro não fez devolutiva alguma. Dada a inconsistência nessa etapa da pesquisa, Silva (2018b, p. 48) argumenta: “ante o exposto, consideramos que os dados oriundos desta fase não atenderam as nossas expectativas, ou seja, não produziram novos indicadores capazes de aprofundar as inferências iniciais”.

Trabalho nº 33 – Silva (2018a)

A tese elaborada por Denise Knorst da Silva foi apresentada ao Doutorado em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no ano de 2018, e contou com a orientação do professor David Antônio da Costa. A pesquisa teve, como título, *‘Uma ação de formação de professores na e para uma abordagem investigativa em aulas de Matemática’*.

A investigação envolveu uma ação de formação docente desenvolvida junto ao grupo de professores do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública estadual do Rio Grande do Sul, e foi orientada pela análise de casos de ensino elaborados a partir da abordagem investigativa em aulas de Matemática. A hipótese central da pesquisa esteve voltada à referida abordagem, como construto teórico norteador da prática do professor, potencializadora da integração de metodologias

investigativas no ensino dessa disciplina. Já a problemática estabelecida, foi explicitada pelo seguinte questionamento: que reflexões e mobilizações de conhecimentos sobre práticas docentes realizadas em uma abordagem investigativa podem ocorrer em uma proposta de ação de formação de professores orientada por ‘casos de ensino’? (SILVA, 2018a).

Quanto às pretensões da pesquisa, esta teve como objetivo investigar a abordagem associada à prática docente com metodologias de ensino investigativas e as suas possibilidades como construto teórico-prático na orientação de ações formativas e no ensino de Matemática. Para isso, foi desenvolvida uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa, da qual participaram 14 professores dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. A ação formativa foi composta de seis encontros e a frequência dos professores foi variada. Durante os procedimentos de coleta de dados, a autora recorreu ao uso de um questionário inicial, um levantamento bibliográfico e, principalmente, dos casos de ensino.

Como deixou evidente em seu trabalho, Silva (2018a) explorou tanto a potencialidade investigativa quanto a formativa dos casos de ensino. A formação que propôs foi organizada em dois momentos, sendo que no primeiro deles ocorreu a análise de casos de ensino sobre a abordagem investigativa de Matemática. Os casos de ensino elencados para esse momento foram elaborados ou adaptados pela pesquisadora com base na literatura. Sobre eles, foi proposta primeiro uma discussão em pequenos grupos (duas a três pessoas), e depois no grande grupo (todos os presentes em cada encontro).

No segundo momento da formação foi desenvolvida a elaboração de casos de ensino sobre abordagem investigativa de Matemática pelos próprios docentes. Antes de acontecer esse momento, no espaço de tempo entre o início e o final da formação, os professores planejaram uma aula nos seus respectivos contextos de atuação, executaram e depois escreveram o caso de ensino sobre ela, que foi também analisado e discutido pelo grupo.

Trabalho nº 34 – Zerbato (2018)

O trabalho desenvolvido como tese pela pesquisadora Ana Paula Zerbato, em 2018, foi apresentado ao Doutorado em Educação Especial da UFSCar e esteve sob orientação da professora Enicéia Gonçalves Mendes. A pesquisa, imersa na

temática da Educação Especial Inclusiva, recebeu o seguinte título: 'Desenho Universal para Aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa'.

Como questão do estudo, a autora definiu investigar se a temática do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) poderia contribuir na formação de professores (iniciantes ou já experientes) para propiciar a elaboração de práticas que visem maior participação e aprendizagem do aluno PAEE²² em sala de aula do ensino comum. Além disso, contou ainda com outras duas questões de pesquisa, sendo elas: (1) como favorecer a aprendizagem e a participação de todos os alunos em sala de aula? (2) um programa de formação colaborativo de professores sobre DUA poderia contribuir para a elaboração de práticas mais inclusivas e propiciar a participação e aprendizagem do aluno PAEE em sala de aula de ensino comum?

No que toca às metas de sua investigação, Zerbato (2018) definiu que seu objetivo geral seria elaborar, implementar e avaliar um programa de formação colaborativo sobre Desenho Universal para a Aprendizagem. Como complemento, estabeleceu ainda cinco objetivos específicos: (1) desenvolver um Programa de Formação colaborativo para a produção de conhecimentos teóricos sobre o DUA e de compartilhamento de experiências teóricas e práticas entre estudantes de graduação e professores experientes/atuentes; (2) descrever e analisar o processo formativo de colaboração entre professores experientes e futuros professores na elaboração de práticas pedagógicas inclusivas fundamentadas nos princípios do DUA; (3) descrever e analisar as potencialidades do DUA para favorecer o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes PAEE em classes de ensino comum; (4) avaliar o Programa de Formação sobre DUA por meio dos conhecimentos dos participantes antes e depois da formação; (5) avaliar a viabilidade do DUA no aprimoramento das práticas de ensino e aplicação delas em salas de aula do ensino comum.

Com tais objetivos, a autora desenvolveu um estudo qualitativo, exploratório e com viés colaborativo que circunscreveu tanto a formação inicial quanto a formação continuada de professores. Durante a ação investigativo-formativa que desenvolveu, utilizou distintos instrumentos para a coleta de dados, a saber: uma ficha de identificação inicial; um roteiro para levantamento de conhecimentos prévios

²² Público-alvo da Educação Especial.

dos participantes; um roteiro para elaboração de caso de ensino e outro para a análise dos casos; roteiro para elaboração de plano de aula baseado nos princípios do DUA; roteiro de orientação para a escrita do Diário de Campo; e mais um roteiro para a retomada dos casos de ensino discutidos; ainda mais uma ficha de avaliação final do programa de formação; e um roteiro para entrevista semiestruturada de seguimento da pesquisa.

Ao todo, participaram do estudo de Zerbato (2018) 15 professores da Educação Básica (do ensino infantil ao médio) com experiência em ensinar alunos público-alvo da Educação Especial incluídas em turmas do ensino comum, e sete estudantes de graduação e pós-graduação. Com a adoção de uma concepção de casos de ensino com finalidade investigativa e formativa, a pesquisadora trabalhou tanto com casos fictícios quanto reais, retirados da literatura, e também produzidos pelos professores participantes.

Trabalho nº 35 – Moreira (2019)

Jefferson da Silva Moreira foi o autor da dissertação intitulada '*Aprendizagem profissional da docência e base de conhecimento para o ensino de tutores que atuam no método Problem-Based Learning (PBL)*', apresentada no ano de 2019 ao curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), contando com a orientação do professor David Moisés Barreto dos Santos.

Segundo o autor, a questão norteadora para o seu estudo foi: como se explicita a base de conhecimento para o ensino de professores-tutores do curso de Engenharia de Computação da UEFS no contexto das sessões tutoriais do método PBL, mediante o processo de construção e análise de casos de ensino?

A respeito dos objetivos, o autor estabeleceu como objetivo geral investigar processos de aprendizagem profissional da docência, com ênfase na base de conhecimento para o ensino, de professores-tutores envolvidos com o método PBL do curso de Engenharia de Computação da UEFS mediante a realização de uma pesquisa-formação. Além dele, foram configurados outros quatro objetivos de caráter mais específico: (1) analisar de que modo se consolida o conhecimento pedagógico e o conhecimento pedagógico do conteúdo, explicitados na base de conhecimento para o ensino de professores-tutores do curso de Engenharia da

Computação da UEFS, como subsídio para atuação docente em sessões tutoriais do método PBL; (2) examinar necessidades formativas e dilemas profissionais no campo pedagógico de professores-tutores, a partir da análise da base de conhecimento explicitada, e perceber, se, e de que modo esses dilemas reverberam em aprendizagem da docência e processos de desenvolvimento profissional; (3) identificar possibilidades formativas da construção de casos de ensino no desenvolvimento profissional dos professores-tutores envolvidos com a proposta da pesquisa-formação; e (4) avaliar as percepções dos professores-tutores envolvidos com a pesquisa-formação sobre suas contribuições e reverberações para os seus processos de desenvolvimento profissional.

Com base em tais objetivos, deu-se andamento ao estudo que foi caracterizado por Moreira (2019) como uma pesquisa-formação, de natureza qualitativa e do tipo descritivo-analítico. Direcionada à formação continuada de professores que atuavam na Educação Superior, a investigação contou com oito professores-tutores participantes, que desempenhavam suas funções docentes especificamente no curso de Engenharia da Computação da UEFS.

O processo de produção de dados de pesquisa utilizou os casos de ensino, além de um questionário socioprofissional aplicado no primeiro encontro da formação, e de um questionário de avaliação aplicado no quarto e último encontro. Tais dados foram analisados com suporte da técnica de Análise de Conteúdo.

O autor buscou explorar os casos de ensino com viés investigativo e formativo, propondo a análise e a construção de casos. O primeiro caso de ensino foi adaptado de Mussi (2007), e o segundo não teve sua origem especificada, ambos analisados e discutidos a partir de questões norteadoras. No terceiro encontro da formação, cada participante construiu um caso, levando em conta suas experiências e com base nas diretrizes fornecidas pelo pesquisador.

Trabalho nº 36 – Pereira (2019)

Em 2019, Paulo Ricardo Ramos Pereira defendeu sua dissertação no Mestrado em Educação Matemática da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). O trabalho foi orientado pelo professor Reginaldo Fernando Carneiro e recebeu o seguinte título: '*Professores de Matemática em início de carreira: um olhar para a prática docente no ensino e aprendizagem de expressões algébricas*'.

Ao problematizar sua temática, o autor levanta uma questão norteadora acerca de quais aspectos das práticas docentes são manifestados por professores de matemática, em início de carreira, por meio de casos de ensino no desenvolvimento de expressões algébricas. Do mesmo modo, cria um objetivo geral para investigar práticas docentes de professores em início de carreira no ensino e aprendizagem de expressões algébricas.

Para chegar ao detalhamento dos procedimentos de pesquisa, Pereira (2019) relaciona quatro objetivos específicos, sendo eles: (1) reconhecer concepções dos professores sobre o ensino e a aprendizagem de expressões algébricas; (2) compreender a escolha da profissão docente e o início de carreira dos participantes; (3) identificar indícios da formação dos professores para o ensino de expressões algébricas; e (4) identificar práticas docentes de professores em início de carreira no que se refere às expressões algébricas.

Tais objetivos contribuíram para a construção do desenho metodológico da pesquisa, que se configurou como qualitativa e descritiva. Foram nove os participantes do estudo, entre professores formados e professores em formação (graduandos já em atividade) de Matemática, todos considerados pelo pesquisador como docentes em início de carreira. Tais docentes lecionavam para os anos finais do Ensino Fundamental e/ou para o Ensino Médio.

O procedimento de geração de dados se deu por meio da oferta de um curso de extensão de 40 horas, realizado em seis encontros, nos quais o pesquisador utilizou casos de ensino, questionário, gravação em áudio, tarefas realizadas pelos participantes e suas próprias notas de campo.

Com a dupla perspectiva, de investigação e formação, Pereira (2019) trabalhou com o método de casos em quatro dos seis encontros da formação. Utilizou casos de ensino prontos, em forma de vídeos, outros casos criados por ele próprio, em forma de texto, e também propôs a elaboração de casos de ensino pelos participantes do estudo.

Trabalho nº 37 – Cruz (2020)

Para a conclusão do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Ranucy Campos Marçal da Cruz desenvolveu a pesquisa intitulada '*O início da docência de professoras e professores de Educação Física na*

escola: desafios e descobertas do primeiro ano de inserção profissional'. A dissertação foi defendida no ano de 2020 e foi orientada pelo professor José Ângelo Gariglio.

Como pergunta central de sua pesquisa, a autora questionou acerca de como professores e professoras de Educação Física iniciantes lidam com os desafios e dilemas da inserção profissional na educação básica, no primeiro ano da docência. Tomando por base tal questionamento, definiu como objetivo geral compreender os processos constitutivos da prática docente de professores/as iniciantes de Educação Física, no primeiro ano de inserção profissional na escola. Além dele, trabalhou com os seguintes objetivos específicos: (1) identificar o conteúdo das aprendizagens profissionais incorporadas pelos/as professores/as de Educação Física; (2) analisar como essas aprendizagens profissionais são incorporadas por eles/elas; e (3) identificar quais os aspectos mais sofridos da experiência de inserção profissional no primeiro ano de contato com a escola.

Desenvolveu-se, portanto, uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa, da qual participaram três professores iniciantes de Educação Física que estavam em seu primeiro ano de inserção profissional, atuando em múltiplos contextos (Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e, inclusive, na Educação de Jovens e Adultos). Cruz (2020) realizou entrevistas semiestruturadas com esses participantes, nas quais problematizou com eles os casos de ensino que elaboraram.

Em seu texto, não foi possível identificar um propósito formativo no uso dos casos de ensino, demonstrando o espectro metodológico com o qual foram adotados. Ao todo, cada participante escreveu quatro casos de ensino, que foram analisados, juntamente com as narrativas das entrevistas, por meio da Análise de Conteúdo.

Trabalho nº 38 – Costa (2021)

A pesquisa desenvolvida por Sandy Lima Costa no Mestrado em Educação da UECE foi orientada pela professora Isabel Maria Sabino de Farias. A dissertação foi defendida no ano de 2021 e teve como título '*Concepções sobre teoria e prática: implicações para a profissionalidade e a aprendizagem docente de professoras iniciantes na educação infantil*'.

O problema central do estudo foi direcionado para o modo como as concepções de teoria e prática reverberam no desenvolvimento da profissionalidade e da aprendizagem de professoras iniciantes na Educação Infantil, e o objetivo geral visou, portanto, compreender essas concepções sobre teoria e prática das professoras, bem como suas implicações para a profissionalidade e a aprendizagem docente.

Ainda estabelecendo os propósitos da investigação, Costa (2021) traçou os seguintes objetivos específicos: (1) mapear as concepções das professoras pedagogas iniciantes sobre teoria e prática, bem como suas perspectivas acerca desses componentes no contexto da formação inicial e da prática profissional; (2) identificar as interfaces das concepções de teoria e prática de professoras pedagogas atuantes na Educação Infantil com o modo como constituem sua profissionalidade nos primeiros anos da carreira; e (3) analisar as implicações das ideias de teoria e prática de professoras pedagogas sobre a aprendizagem da docência na fase de inserção nos seus misteres no chão da escola.

Metodologicamente, desenvolveu-se uma pesquisa de campo, vinculada ao paradigma fenomenológico-hermenêutico, à abordagem qualitativa e se configurando como um estudo de caso intrínseco. Apesar de trabalhar com professoras iniciantes, que já estavam exercendo a docência, a pesquisadora debruçou seu interesse principalmente sobre a formação inicial, haja vista a premissa de que as concepções sobre teoria e prática, objeto de estudo da investigação, foram prioritariamente forjadas nesse momento da formação.

Foram seis docentes participantes, as quais estavam iniciando a carreira na Educação Infantil. Para a coleta de dados, Costa (2021) indicou ter contemplado tanto um levantamento bibliográfico, quanto empírico. Utilizou meios eletrônicos para fazer a seleção das professoras da Educação Infantil do Município de Fortaleza, e o principal procedimento de coleta de dados foram as conversas individuais, realizadas por videoconferência e mediadas por um caso de ensino.

Cabe salientar que a autora explicitou a intenção metodológica/investigativa para a utilização do caso de ensino, como pode-se observar em suas palavras: “é, portanto, na perspectiva de instrumento investigativo que o caso de ensino é adotado neste estudo” (COSTA, 2021, p. 102). O caso foi intitulado como ‘*Constituir-me professora, meu maior desafio!*’ e acompanhado por um roteiro com sete

questões para reflexão. Os dados coletados durante as entrevistas, mediadas pelo referido caso, foram analisados por meio da Análise Textual Discursiva.

Trabalho nº 39 – Fabri (2021)

No contexto do Doutorado em Educação da UFSCar, Eliane Isabel Fabri apresentou sua tese, em 2021, contando com a orientação da professora Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali. Ao considerar narrativas docentes, a pesquisadora produziu o trabalho intitulado '*Casos de ensino: dilemas, reflexões e conhecimentos de professores de Educação Física*'.

Como propulsão para realizar a investigação, Fabri (2021) tomou o seguinte questionamento: o que professores de Educação Física - participantes de uma iniciativa de formação continuada *online* - revelam sobre os dilemas, reflexões e conhecimentos relacionados à docência, a partir da análise e construção de casos de ensino? De tal questionamento, constituiu-se o objetivo geral, que foi o de identificar e analisar os dilemas, reflexões e conhecimentos relacionados à docência de professores de Educação Física, a partir da análise e construção de casos de ensino.

Para sistematizar a pesquisa, a autora definiu, ainda, três objetivos específicos: (1) identificar e analisar os dilemas e formas de enfrentamento apresentados pelos professores de Educação Física por meio da análise de casos de ensino; (2) identificar e analisar as reflexões e conhecimentos manifestados e construídos pelos professores por meio da análise e produção de casos de ensino; e (3) analisar as contribuições da iniciativa de formação '*Casos de ensino e a Docência em Educação Física*'.

Metodologicamente, optou-se por uma pesquisa-intervenção, de caráter construtivo-colaborativo, na qual envolveram-se 10 professores de Educação Física, atuantes tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados os casos de ensino e demais narrativas e registros produzidos pelos professores durante o programa de formação continuada *online*.

Diante da perspectiva exposta, os casos de ensino integraram a investigação de Fabri (2021) com propósitos investigativos e formativos. Em síntese, os professores analisaram casos retirados da literatura, tanto individual quanto

coletivamente, e posteriormente construíram seus próprios casos, que também foram analisados e discutidos pelo grupo.

Considera-se relevante destacar a alusão feita pela autora a sua pesquisa de graduação, na qual trabalhou com histórias e episódios vivenciados e narrados por estudantes do Ensino Médio, o que considerou como casos de ensino elaborados por estudantes. Segundo Fabri (2021, p. 11), na ocasião “foi possível verificar que a produção de casos de ensino também pode ser realizada por estudantes e não apenas por professores, conforme encontramos na literatura”. Argumentou que os casos de ensino escritos pelos estudantes apareceram como fonte de aproximação da realidade, do contexto, dos sentimentos e da vida deles, e que conhecer o seu ponto de vista sobre as situações que ocorrem durante as aulas pode auxiliar na ação pedagógica do professor, em suas escolhas metodológicas, na relação entre aluno e professor, dentre outros aspectos relevantes. Embora a referência feita pela autora não seja ao estudo que desenvolveu na tese aqui apresentada, entendeu-se como relevante fazer esse destaque, haja vista que essa foi a única referência encontrada nos trabalhos levantados sobre a produção de casos de ensino feita por estudantes.

Trabalho nº 40 – Vieira (2021)

A pesquisa de Ewerton Leonardo da Silva Vieira integrou seu percurso no Mestrado em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). A dissertação passou pela orientação do professor Luiz Sanches Neto, foi concluída no ano de 2021 e teve como título *‘Pressupostos do autoestudo sobre as complexidades do início da carreira docente de um professor-pesquisador de Educação Física escolar’*.

O trabalho se insere na discussão acerca dos saberes docentes de professores iniciantes, e teve dois questionamentos que mobilizaram sua realização: (1) quais as complexidades do início da docência de um professor-pesquisador de Educação Física escolar?; (2) como uma amizade crítica pode contribuir com um professor-pesquisador de Educação Física escolar a lidar com as complexidades do início da carreira docente?

O pesquisador teve como objetivo identificar as complexidades do início da sua própria carreira docente de professor-pesquisador de Educação Física, e

analisar as contribuições de uma amizade crítica para lidar com as complexidades, para melhorar qualitativamente a prática profissional.

Nesse sentido, deu andamento a um autoestudo retrospectivo de abordagem qualitativa. Dada essa característica metodológica, o próprio pesquisador foi o principal participante da pesquisa, juntamente com outros quatro profissionais de Educação Física, experientes, denominados como amigos críticos. Com atuação docente no Ensino Médio e Tecnológico, utilizou observações e registros para a coleta de dados, tais como fotos, diário reflexivo e documentos pedagógicos (provas, *slides*, exercícios, plano de ensino e trabalhos). Para a análise desse material lançou mão de convenções analíticas tradicionais baseadas nos princípios de comparação constante e indutivo, criou mapas rizomáticos, técnicas da análise situacional e a triangulação de dados.

No que concerne à apropriação do método de casos em sua investigação, Vieira (2021) organizou os registros de um diário de campo, feitos com base em sua prática pedagógica, na forma de casos de ensino. Assim, concebeu os casos como elementos investigativos e de autoformação. Vale ressaltar que esse foi o único autoestudo identificado entre as teses e dissertações que compõem o presente levantamento.

Trabalho nº 41 – Arraz (2022)

A dissertação de Fernando Miranda Arraz, publicada em 2022, foi desenvolvida no curso de Mestrado em Educação da UFMG. A orientação foi da professora Cláudia Starling Bosco, e recebeu o título de *'No início tive uma sensação de medo': O exercício da docência em um ambiente socioeducativo – trajetórias de vida-formação-docência'*.

Com base na temática da atuação docente em ambiente de privação de liberdade, o estudo teve estabelecido como objetivo geral analisar, por meio das histórias de vida-formação-docência, os sentidos das experiências atribuídas por professoras que atuam em um ambiente socioeducativo de internação provisória com adolescentes/jovens que se encontram privados de liberdade.

A metodologia aplicada fez referência à pesquisa qualitativa, mais especificamente ao estudo autobiográfico, do qual participaram duas professoras do Ensino Fundamental que lecionavam para estudantes que se encontravam em

internação provisória socioeducativa. A produção de dados de pesquisa se deu por meio de entrevistas narrativas compreendidas como momentos de autorreflexão, e sua análise foi denominada como compreensiva-interpretativa.

Dadas as peculiaridades do mestrado profissional ao qual foi vinculado o estudo de Arraz (2022), os casos de ensino compuseram o produto final desenvolvido pelo pesquisador, que consistiu na elaboração de um projeto de extensão intitulado 'Casos de Ensino: contando nossas experiências formativas e docentes'. A proposta formativa, com vistas à formação inicial e/ou continuada de professores, foi baseada na produção de casos de ensino e na análise coletiva desses casos.

Trabalho nº 42 – Cruz (2022)

O último estudo identificado no presente levantamento, assim como o primeiro, foi desenvolvido na UFSCar, mais precisamente no curso de Mestrado em Educação Especial. A autora Daniele Rita Cruz concluiu sua pesquisa em 2022, sob orientação da professora Gerusa Ferreira Lourenço. O título do trabalho foi, '*Formação de professores da Educação Infantil acerca dos mitos e concepções sobre o ensino da criança com autismo*'.

A pesquisa versou sobre temáticas como o ensino de crianças com TEA²³ na perspectiva da Educação Especial inclusiva, a formação de professores e a Educação Infantil. O seu objetivo foi elaborar e implementar um programa *online* de formação sobre as concepções acerca do ensino da criança com TEA na Educação Infantil e verificar o impacto nos discursos dos participantes durante o processo formativo.

Para tanto, Cruz (2022) propôs uma pesquisa intervenção, de cunho explicativo, da qual participaram 25 professoras da Educação Infantil e uma agente escolar. Os dados foram coletados por meio de dois questionários, aplicados no início e ao final da proposta, e principalmente no processo de formação reflexiva colaborativa. A análise desses dados ocorreu com a técnica da Análise de Conteúdo.

²³ Transtorno do Espectro Autista

Com intencionalidade investigativa e formativa, a autora utilizou dois casos de ensino elaborados por ela mesma, mas também contou com 16 casos construídos pelas participantes do estudo. Nos momentos de análise e discussão dos casos, a pesquisadora fomentou a participação com questões reflexivas, lançadas oralmente durante os encontros.

4.2 Sínteses preliminares das 42 teses e dissertações

Diante dessa explanação, que apresenta os 42 estudos que integram o mapeamento das teses e dissertações, é possível repercutir três pontos de interesse evidenciados e que podem ser sintetizados para levar a uma visão sobre o conjunto dos trabalhos. Trata-se dos locais em que tais pesquisas foram desenvolvidas (universidades), quem foram os professores orientadores envolvidos nesse processo e, por fim, quais as principais temáticas abordadas pelos estudos.

Em relação às instituições vinculadas a cada uma das pesquisas, fica evidente que a gênese dos estudos com casos de ensino para a formação de professores no Brasil ocorre na UFSCar, uma vez que os quatro primeiros trabalhos encontrados foram desenvolvidos nessa instituição (NONO, 2001; MIGLIORANÇA, 2004; BRAGA, 2005; NONO, 2005). Já os primeiros trabalhos sob essa ótica a serem defendidos fora da UFSCar datam do ano de 2007 (DOMINGUES, 2007 – UFMT; MUSSI, 2007 – PUC/SP; SANTOS, 2007 – PUC/SP). A Tabela 3 traz uma síntese em relação às instituições de defesa das teses e dissertações.

Tabela 3 – Quantidade de trabalhos defendidos em cada instituição.

(continua)

Nº	Instituição	Nº de trabalhos	Autoria e ano
1	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	12	Nono (2001)
			Migliorança (2004)
			Braga (2005)
			Nono (2005)
			Iza (2008)
			Domingues (2013)
			Rodrigues (2013)
			Rabelo (2016)
			Milanesi (2017)

(conclusão)

Nº	Instituição	Nº de trabalhos	Autoria e ano
			Zerbato (2018)
			Fabri (2021)
			Cruz (2022)
2	Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)	4	Domingues (2007)
			Evangelista (2011)
			Cardoso (2014)
			Uliana (2015)
3	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)	3	Mussi (2007)
			Santos (2007)
			Yamamoto (2012)
4	Universidade Estadual do Ceará (UECE)	3	Ramos (2018)
			Silva (2018a)
			Costa (2021)
5	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	2	Cruz (2020)
			Arraz (2022)
6	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	2	Duek (2011)
			Vieira (2021)
7	Universidade de São Paulo (USP)	2	Ortega (2011)
			Poggetti (2014)
8	Universidade Anhanguera de São Paulo	1	Batista (2017)
9	Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (FECAP)	1	Anastácio (2017)
10	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG)	1	Dutra (2017)
11	Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)	1	Moreira (2019)
12	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	1	Bezerra (2014)
13	Universidade Federal do Ceará (UFC)	1	Lacerda (2011)
14	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	1	Pereira (2019)
15	Universidade Federal de Pelotas (UFPel)	1	Pereira (2015)
16	Universidade Federal do Piauí (UFPI)	1	Paixão (2018)
17	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	1	Almeida (2017)
18	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	1	Silva (2018b)
19	Universidade Federal de Viçosa (UFV)	1	Maffia (2011)
20	Universidade Nove de Julho (UNINOVE)	1	Sousa (2012)
21	Universidade Cruzeiro do Sul	1	Mendonça (2015)

Fonte: Elaborada pelo autor da tese a partir da análise dos trabalhos.

O principal centro de pesquisas sobre casos de ensino na formação de professores no Brasil encontra-se na UFSCar, instituição na qual foram realizados

12 dos 42 estudos que compuseram esta investigação. Ao longo de duas décadas a universidade vem produzindo conhecimento acerca dos casos de ensino, tendo como primeiro trabalho defendido no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* a dissertação de Maévi Nono, no ano de 2001 (NONO, 2001), e o mais recente a dissertação de Daniele Cruz, em 2022 (CRUZ, 2022).

Há que se destacar, ainda, a UFMT que produziu quatro estudos sobre o objeto de pesquisa em questão, a PUC/SP e a UECE com três produções cada uma, bem como a UFMG, a UFRN e a USP contemplando duas produções cada em seus contextos. Observar tanto as instituições com produção mais expressiva sobre os casos de ensino na formação de professores, quanto aquelas que têm somente um estudo envolvendo a temática, remete ao interesse em enxergar como essas pesquisas se distribuem de acordo com as regiões brasileiras.

Para tanto, à guisa de ilustração, a Figura 2 apresenta em quais regiões do país se encontram as universidades em que as pesquisas foram desenvolvidas.

Figura 2 – Mapa com a distribuição das pesquisas sobre casos de ensino na formação de professores em cada região do Brasil.



Fonte: Elaborada pelo autor da tese a partir da análise dos trabalhos.

O sudeste do país é onde mais se produziu pesquisas nesse âmbito (27), inclusive por ser a região onde localiza-se a UFSCar, na cidade de São Carlos, estado de São Paulo, que centraliza o maior número de estudos. Essa prevalência da região sudeste coaduna com os dados apresentados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que indicam ser essa a região em que mais se concentram programas de pós-graduação no país. De acordo com os dados, a região sudeste tem 1979 programas avaliados e reconhecidos pela CAPES, enquanto as demais regiões têm a seguinte quantidade: região sul, 974; região nordeste, 960; região centro-oeste, 397; e região norte, 283. A mesma equivalência se dá para o número de cursos nesses programas, a saber: sudeste, 3171; sul, 1505; nordeste, 1356; centro-oeste, 575; e norte, 378 cursos de pós-graduação (CAPES, 2023).

No tocante às regiões sul e nordeste, a equivalência encontrada anteriormente não se fez presentes. Enquanto apresentam uma quantidade de programas de pós-graduação similar – sul (974) e nordeste (960) – a região nordeste teve mais expressão no volume de pesquisas realizadas sobre os casos de ensino em interlocução com a formação de professores (9), contra apenas duas defendidas na região sul. Como é possível observar ainda na Figura 2, oriundas da região centro-oeste foram identificadas quatro pesquisas, enquanto nenhum desses estudos teve origem em programas de pós-graduação da região norte.

Certamente, várias características sociais, econômicas e culturais, dentre outras, influenciam na produção acadêmica em cada uma das regiões brasileiras, mas essa visualização, conforme mostrado pelos dados levantados, pode servir de parâmetro para a disseminação de pesquisas e propostas de formação pautadas no uso de casos de ensino, haja vista o reconhecimento de seu potencial para tal finalidade.

Um segundo ponto que foi possível inferir com o mapeamento das teses e dissertações, e que cabe ser indicado nesse momento, refere-se ao processo de orientação desses estudos, que contou com 33 professores distintos envolvidos nessas pesquisas, tal qual pode-se verificar na Tabela 4.

Tabela 4 – Professores e professoras orientadores(as) das teses e dissertações sobre casos de ensino na formação de professores.

Nº	Professor(a) orientador(a)	Instituição	Nº de trabalhos orientados
1	Maria da Graça Nicoletti Mizukami	UFSCar	3
2	Enicéia Gonçalves Mendes	UFSCar	3
3	Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali	UFSCar	2
4	Filomena Maria de Arruda Monteiro	UFMT	2
5	Isabel Maria Sabino de Farias	UECE	2
6	Marli Eliza Dalmazo Afonso de André	PUC/SP	2
7	Vinício de Macedo Santos	USP	2
8	Gerson de Souza Mól	UFMT	1
9	Giseli Barreto da Cruz	UFRJ	1
10	David Antônio da Costa	UFSC	1
11	Gerusa Ferreira Lourenço	UFSCar	1
12	Jacques Therrien	UFC	1
13	Ana Valéria Marques Fortes Lustosa	UFPI	1
14	Antônio Joaquim Severino	UNINOVE	1
15	Carmen Lúcia Brancaglion Passos	UFSCar	1
16	Celi Aparecida Espasandin Lopes	CRUZEIRO DO SUL	1
17	Cláudia Starling Bosco	UFMG	1
18	David Moisés Barreto dos Santos	UEFS	1
19	Elias Silva	UFV	1
20	José Ângelo Gariglio	UFMG	1
21	Lorene dos Santos	PUC/MG	1
22	Lúcia de Araújo Ramos Martins	UFRN	1
23	Luiz Sanches Neto	UFRN	1
24	Maria Aparecida Mello	UFSCar	1
25	Marta Nörnberg	UFPeI	1
26	Regina Maria Simões Puccineli Tancredi	UFSCar	1
27	Reginaldo Fernando Carneiro	UFJF	1
28	Silvina Pimentel Silva	UECE	1
29	Simone Albuquerque da Rocha	UFMT	1
30	Siobhan Victoria Healy	ANHANGUERA/SP	1
31	Tânia Maria Diederichs Fischer	UFBA	1
32	Vera Maria Nigro de Souza Placco	PUC/SP	1
33	Vilma Geni Slomski	FECAP	1

Fonte: Elaborada pelo autor da tese a partir da análise dos trabalhos.

Os dados apresentados na Tabela 4, em comparação com os da Tabela 3, revelam que a orientação das teses e dissertações foi mais pulverizada do que as instituições nas quais foram defendidas, haja vista tratar-se de 21 universidades e 33 professores orientadores. Essa constatação é relevante na medida em que se pode inferir que as pesquisas não estão centralizadas em apenas um docente de cada instituição, supondo que estejam atreladas a grupos de pesquisa em que os casos de ensino passam a ser objeto de estudo e utilização, seja em sua perspectiva investigativa ou formativa.

Nessa direção, vale retomar a colocação de Maffia (2011) quanto à relevância do grupo de estudos coordenado por Mizukami na UFSCar, para o avanço das pesquisas sobre casos de ensino na formação de professores no Brasil. Nessa instituição, os 12 trabalhos produzidos contaram com a orientação de sete professoras diferentes. Além disso, nos quatro trabalhos defendidos na UFMT verifica-se três orientações distintas, na PUC/SP, três trabalhos e duas professoras orientadoras, mesma situação verificada na UECE.

Como reflexão sobre a questão das orientações dos trabalhos, é pertinente mencionar que se esperava encontrar um movimento de retorno dos pesquisadores que trabalharam com casos de ensino em suas teses e dissertações, no sentido de orientar pesquisas, na pós-graduação, com a mesma perspectiva. Essa expectativa decorreu do fato de que movimento similar aconteceu quanto à conformação dos autores das teses e dissertações como referenciais teóricos para os próximos estudos, conforme será explicitado na sequência da tese. Contudo, tal fato não foi identificado, e caberia, portanto, um estudo focado nesse tópico a fim de entender como se dá o acesso de professores doutores à docência na pós-graduação, e até que ponto esses retomam suas temáticas e objetos de estudo quando passam para a condição de orientadores.

Por fim, o terceiro ponto sintetizado sobre os trabalhos é a questão das temáticas por eles abordadas. Como ponto de partida para essa análise, cabe lembrar a premissa de que todas as 42 teses e dissertações tem como temática, seja de modo central ou transversal, a formação de professores, haja vista que esse foi um dos critérios para selecionar os estudos que integram o material de análise. Nesse aspecto, foi possível verificar que a maioria das pesquisas está direcionada para a *Formação Continuada* de professores, perfazendo 27 estudos. No que se refere ao momento da *Formação Inicial*, foram nove pesquisas, sendo oito voltadas

à formação inicial em nível superior e uma à formação de nível médio, no curso de Magistério (NONO, 2001). Houve ainda seis casos em que o estudo esteve direcionado tanto à formação inicial quanto continuada dos docentes.

Concebida a formação de professores, portanto, como temática presente em todas as pesquisas, foram levantados os demais temas abordados pelos pesquisadores, expressos na Tabela 5, conforme sua recorrência. Para interpretação destes dados, é preciso compreender que há estudos em que foi identificada uma única temática central, tais como os estudos de Santos (2007), que abordou o tema do *Racismo*, e o de Maffia (2011), cujo tema foi a *Educação Ambiental*; mas também que há pesquisas em que dois ou mais assuntos foram abordados articuladamente, como a investigação de Domingues (2007), sobre as temáticas do *Desenvolvimento Profissional Docente* e dos *Casos de Ensino*; de Ortega (2011), que versou tanto sobre os *Saberes Docentes* quanto o *Ensino de Matemática*; e o de Cruz (2020), discutindo os temas *Professor Iniciante* e *Ensino de Educação Física*.

Cabe ressaltar que, para a apreensão das temáticas de cada estudo, apesar da clareza de que as palavras-chave se proponham a essa finalidade, foram consideradas, além delas, o conteúdo das pesquisas na íntegra, a fim de identificar em sua essência os temas aprofundados.

Tabela 5 – Principais temáticas identificadas nas 42 teses e dissertações.

(continua)

Temática ²⁴	Nº de vezes em que foi abordada
Ensino de Disciplinas Específicas	16
Educação Especial/Inclusiva	11
Didática	11
Início da Docência	10
Aprendizagem da Docência e Base de Conhecimento para o Ensino	9
Casos de Ensino e Método de Casos	9
Desenvolvimento Profissional Docente	8
Educação e Tecnologia	5
Saberes Docentes	5
Docência no Ensino Superior	5

²⁴ Apesar de ser possível aglutinar algumas temáticas em comum, optou-se por mantê-las separadas para representar fidedignamente as terminologias e os conceitos explicitados pelos autores dos trabalhos.

(conclusão)

Temática	Nº de vezes em que foi abordada
Concepções de Professores	3
Relação Teoria e Prática – Práxis	2
Profissionalidade	2
Alfabetização	2
Trabalho Docente	1
Racismo e Preconceito	1
Identidade Docente	1
Professor-Pesquisador	1
Educação de Jovens e Adultos	1
Educação Ambiental	1
Pedagogia Social	1
Currículo	1

Fonte: Elaborada pelo autor da tese a partir da análise dos trabalhos.

Com maior recorrência nas teses e dissertações, o *Ensino de Disciplinas Específicas* foi identificado em 16 trabalhos, distribuídos da seguinte forma: Matemática, oito estudos; Educação Física, quatro; Ciências, dois; Língua Portuguesa, um trabalho; e o ensino de Matemática, Química e Física, mais uma pesquisa.

A título de ilustração, um dos estudos que versou sobre o *Ensino de Matemática* foi a pesquisa de Silva (2018b, p. 56), que teve como empiria o desenvolvimento de uma “ação de formação de professores organizada em casos de ensino sobre a abordagem investigativa em aulas de Matemática”. No que se refere à aproximação entre os casos de ensino e os conteúdos específicos da área, a autora esclarece que

o processo de elaboração dos casos de ensino considerou a pesquisa na literatura da Educação Matemática e foi motivada, essencialmente, pela busca por tarefas investigativas de Matemática acompanhadas de relatos acerca do seu desenvolvimento em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental (SILVA, 2018b, p. 118).

Sobre a utilização dos casos de ensino por distintas áreas do conhecimento, Wassermann (1994) considera que as Ciências Sociais e Humanas parecem ser as

áreas de conhecimento mais adequadas para o ensino com casos, contudo, se questiona sobre a possibilidade de sua utilização no âmbito da Matemática, Biologia, Física e Química, referindo-se a elas como *ciências duras*. Nesse sentido, traz como exemplo o estudo de Greenwald (1991), no qual o autor apresenta vários problemas presentes no ensino de conteúdos mais técnicos e conclui que os enfoques de ensino que se inclinam para a discussão entre os estudantes - como os casos de ensino - são mais eficazes, em especial quando os estudantes precisam aplicar seus conhecimentos técnicos a problemas práticos.

Wassermann (1994) conclui que, quando os docentes têm clareza sobre as problemáticas e os conceitos de um curso ou disciplina, e o modo como podem ser relacionados com as situações da vida real, os casos de ensino podem ser selecionados como metodologia para o ensino. De modo geral, acredita que se há questões ou conceitos que precisem ser estudados e aplicados a situações problemáticas, os casos de ensino são um bom instrumento para tal estudo.

Diante desse princípio, é possível compreender a prevalência da pesquisa com casos de ensino na formação de professores das distintas disciplinas, haja vista que seja na Matemática, Educação Física, em Ciências ou qualquer outra área, existe sempre a possibilidade de aproximação entre os conhecimentos técnicos a serem ensinados/aprendidos e sua abordagem por meio de episódios do cotidiano em que sua aplicação possa ser problematizada.

Como outro segmento de temáticas identificadas nas teses e dissertações, destacam-se os estudos direcionados à modalidade de ensino da Educação Especial articulada à perspectiva da educação inclusiva. Das 11 vezes em que houve esse direcionamento, verificou-se pesquisas sobre; a inclusão de estudantes com deficiência em salas comuns do ensino regular; a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE); o autismo; a deficiência visual; e o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) .

Na investigação que propôs sobre a formação continuada de professores com vistas à educação inclusiva, Duek (2011) considera que, mediante a intervenção com os casos de ensino, foi possível não só acessar crenças e concepções dos professores, como também questioná-las, revê-las e, em alguns casos, modificá-las. Essa possibilidade se torna importante no trabalho voltado à Educação Especial Inclusiva, considerando o quanto as crenças e concepções dos docentes sobre o assunto podem limitar seu trabalho. A autora ainda comenta que,

por esse ângulo, acreditamos que o trabalho envolvendo os casos de ensino, na escola campo da investigação, contribuiu para a instalação de um movimento inicial, de reconstrução da identidade do professor do ensino regular que, historicamente, não se concebeu como professor de alunos com deficiência (DUEK, 2011, p. 284).

Também discutindo a temática da inclusão escolar, mais especificamente ao ensino de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Cruz (2022) conclui seu estudo apontando a relevância das iniciativas de formação de professores no contexto escolar, por meio da utilização de casos de ensino, que retratem situações análogas às que os docentes enfrentam ao lecionar para estudantes com TEA em seu dia a dia. Quando sintetiza sua visão sobre o desenvolvimento profissional dos professores em relação a essa temática, aponta uma significativa possibilidade aos profissionais da área.

Reconhece-se que o caminho para a inclusão e o ensino efetivo da criança com TEA percorre desde a formação inicial ao chão da sala, já que a compreensão do TEA ocorre na prática e na relação com a família, portanto possibilitar formações continuadas com o uso de discussões de casos de ensino, onde os professores e comunidade escolar podem refletir sobre os desafios e suas angústias podem ser o caminho para a compreensão e desmitificação do ensino da criança com TEA (CRUZ, 2022, p. 102)

Com temática similar, Milanesi (2017, p. 285) discute a escolarização de estudantes com deficiência intelectual na perspectiva dos professores especializados atuantes em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), e comenta que os casos de ensino elaborados pelos professores “constituíram um retrato da Educação Especial no país”, embora esse não tenha sido seu maior propósito. Ainda na conclusão de sua pesquisa, argumenta que a utilização da ferramenta de casos de ensino, aliada às possibilidades dos espaços virtuais colaborativos de formação com os quais trabalhou, possibilitou um ambiente para diversas manifestações de demanda dos docentes, auxiliando na compreensão de questões que perpassavam pela deficiência intelectual.

Haja vista a centralidade na docência que as pesquisas aqui analisadas têm, outro tema bastante investigado foi a Didática, manifesta em seus distintos elementos. Vale destacar, a princípio, a variedade de terminologias encontradas a esse respeito, tais como: *Práticas Pedagógicas*, *Práticas Educativas*; *Estratégias de Ensino*; *Práticas Docentes*; *Orientações Didáticas*; além de outras. Dentre os trabalhos que direcionaram sua investigação nessa direção, Anastácio (2017, p. 106) afirma que “os casos de ensino apresentam-se como ferramenta que

impulsiona a reflexão sobre a prática de ensino e, nesse sentido, do saber docente”. Do mesmo modo, Paixão (2018, p. 163) conclui que as narrativas produzidas pelas professoras, ao elaborar seus casos de ensino, “retrataram as práticas vivenciadas por essas professoras”, e ao revelá-las, levou a processos de reflexão com possibilidades para modificações das práticas pedagógicas.

A temática do *Início da Docência* também se fez presente de modo significativo nos estudos analisados. Foram identificadas referências a termos como *Professor Iniciante* (NONO, 2005, DUTRA, 2017; CRUZ, 2020; COSTA, 2021; VIEIRA, 2021), *Início da Carreira* (PEREIRA, 2019), *Socialização Profissional* (DUTRA, 2017), e *Iniciação à Docência* (CARDOSO, 2014), além de tópicos relacionados a esse momento do desenvolvimento profissional docente, como o *Estágio* (SOUSA, 2012) e o *PIBID*²⁵ (CARDOSO, 2014; DUTRA, 2017).

Para retratar a abordagem dessa temática, pode-se apontar a pesquisa de Dutra (2017), quando entende que o potencial do método de casos foi demonstrado nos relatos das professoras iniciantes entrevistadas em seu trabalho, na medida em que consideraram a estratégia de discussão de casos de ensino uma oportunidade de (re)pensar a prática, de perceber os avanços e dificuldades do início da docência. Diante dessa constatação, propõe que sejam realizadas novas pesquisas utilizando os casos de ensino com vistas a entender a contribuição do PIBID para a formação do professor iniciante, revelando elementos para que ele possa construir e discutir estratégias metodológicas e a repensar o seu trabalho cotidiano.

Com a abordagem da mesma temática, Nono (2005) defende que, diante das evidências relativas às potencialidades formativas e investigativas dos casos de ensino discutidas em sua investigação, é possível considerar que tais instrumentos poderiam fazer parte de programas de iniciação profissional. Em texto publicado em parceria com sua orientadora Mizukami, a partir da investigação que desenvolveu em sua tese, conclui que “os dados revelam a complexidade que caracteriza os processos de formação de professores em início de carreira e, ao mesmo tempo, evidenciam o potencial dos casos de ensino como estratégias para promover e investigar tais processos” (NONO; MIZUKAMI, 2006, p. 396-397).

Outros temas que apareceram com frequência nas teses e dissertações sobre casos de ensino e formação de professores, e que se articulam entre si, são a

²⁵ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

Aprendizagem da Docência e a Base de Conhecimento para o Ensino, explorados nove vezes; o *Desenvolvimento Profissional Docente*, tomado como tema em oito estudos; e os *Saberes Docentes*, cinco vezes se configurando como temática em destaque nas investigações.

Com ênfase, Nono (2001) considera que, em sua pesquisa com futuras professoras, os casos de ensino mostraram grande potencial como instrumento para promover e investigar conhecimentos relacionados à *Aprendizagem da Docência*, e ao contextualizar o debate sobre a formação de professores à época de seu estudo, sugere que os casos de ensino devam ser considerados, ao lado de outros instrumentos, como importante elemento na construção de processos de aprendizagem profissional da docência.

Já para representar a investigação sobre a *Base de Conhecimento para a Docência* mediante o uso de casos de ensino, é profícuo mencionar a pesquisa de Moreira (2019). Ao imergir nas proposições de Lee Shulman no tocante ao conhecimento pedagógico geral e ao conhecimento pedagógico do conteúdo, que integram a base de conhecimento dos professores, conclui que foi possível observar fragilidades específicas a cada um deles a partir da análise dos casos de ensino.

Em investigação realizada no âmbito da formação de professoras alfabetizadoras em um ambiente virtual de aprendizagem, Domingues (2013, p. 220) afirma que, ao ouvir e desvelar o fazer pedagógico dessas professoras, “os casos de ensino se constituíram em potenciais reflexivos para a *Aprendizagem e o Desenvolvimento Profissional*”. Pontua, portanto, que o investimento no trabalho com casos de ensino, para o *Desenvolvimento Profissional*, justifica-se pelo potencial investigativo e formativo que apresenta, e conta com a contribuição da orientadora de sua tese, Mizukami, para esclarecer seu posicionamento.

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, o desenvolvimento do raciocínio pedagógico e a construção do conhecimento pedagógico de conteúdos, que constituiria a especificidade da aprendizagem profissional (MIZUKAMI, 2000, p. 156 *apud* DOMINGUES, 2013, p. 211, grifos da autora).

Assim como esses elementos constituintes da aprendizagem e do desenvolvimento profissional dos professores, os *Saberes Docentes* também emergiram como tema das pesquisas, de modo transversal em muitas investigações,

e como temática central em cinco estudos (BRAGA, 2005; LACERDA, 2011; ORTEGA, 2011; ANASTÁCIO, 2017; DUTRA, 2017). Destes, a afirmação de Anastácio (2017, p. 106) ilustra essa aproximação entre a investigação sobre os *Saberes Docentes* e os casos de ensino, na medida em que defende que esses se constituem como ferramenta formativa, “por serem estratégias que oferecem a oportunidade para se dar voz aos professores, que podem compartilhar seus saberes com outros docentes quando enfrentam situações conflitivas no ensino”, e também investigativa, uma vez que “servem para apreender e revelar os saberes, permitindo um conhecimento maior da profissão docente”.

Também com discussão aprofundada em cinco pesquisas, encontra-se a temática *Educação e Tecnologia*. Esses estudos, publicados entre os anos de 2013 e 2017, têm como destaque a interlocução entre os casos de ensino e propostas de formação de professores desenvolvidas em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Domingues (2013) e Rodrigues (2013), no mesmo ano e na mesma instituição (UFSCar), pesquisaram sobre o desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras mediante formação *online* com o uso de casos de ensino; Rabelo (2016) e Milanesi (2017), orientadas pela professora Enicéia Gonçalves Mendes, também na UFSCar, trabalharam com formação continuada à distância de professores especializados atuantes no Atendimento Educacional Especializado, lançando mão do método de casos; enquanto Bezerra (2014) utilizou os casos para desenvolver sua pesquisa com vistas à construção de itinerários formativos para docentes do Ensino Superior visando o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Em confluência com o estudo de Bezerra (2014), outras quatro investigações (MUSSI, 2007; EVANGELISTA, 2011; ANASTÁCIO, 2017; RAMOS, 2018) versaram sobre a formação de professores do Ensino Superior. Dentre os achados de tais pesquisas, a avaliação de Mussi (2007, p. 250) sobre o trabalho com casos de ensino nesse nível de ensino pode ser destacada.

Com os resultados obtidos nessa investigação, a utilização de casos de ensino apresentou uma potencialidade investigativa e formativa. Foi possível confirmar seu potencial investigativo, na medida em que possibilitaram acessar a base de conhecimentos do professor e seu processo de raciocínio pedagógico, por meio da descrição e análise de casos vividos na docência universitária. Também evidenciamos as possibilidades formativas dos casos de ensino, na medida em que forneceram oportunidades para que os professores de ensino superior explicitassem e analisassem suas próprias compreensões sobre o processo

de ensino-aprendizagem, realizando reflexões sobre seus próprios conhecimentos profissionais.

As considerações da autora estão em consonância com a conceitualização dos casos de ensino como estratégia tanto formativa quanto investigativa, defendida pelos autores que compõem o referencial teórico da tese sobre esse objeto (SHULMAN L., 1986; MARCELO GARCIA, 1992; WASSWERMANN, 1994; MERSETH, 1994; SHULMAN J., 2002; MIZUKAMI, 2004), com ênfase para a assunção de ambas as características no âmbito da Educação Superior.

Entre as temáticas de estudo identificadas nas teses e dissertações, constantes na Tabela 5, há ainda a intenção de fazer mais dois destaques, com maior relevância para a presente pesquisa. Trata-se de duas investigações que se aprofundaram na discussão sobre teoria, prática e práxis, e dos nove estudos que não apenas articularam os casos de ensino com a formação de professores, mas que tiveram os casos como objeto central de investigação.

No tocante aos trabalhos direcionados para o estudo da práxis pedagógica (SOUSA, 2012; COSTA, 2021), a relevância se dá na medida em que o terceiro objetivo específico dessa tese consiste na intenção de *problematizar e discutir os fundamentos e princípios orientadores da adoção dos casos de ensino na formação de professores com vistas à epistemologia da práxis*, propósito que terá sua ênfase no decorrer do sexto capítulo da produção.

Com base na concepção de práxis como “atividade humana transformadora da realidade, da natureza, da sociedade e, por si só, inseparável da teoria – conhecimento desta realidade”, Sousa (2012, p. 65) reflete sobre a formação inicial no curso de Licenciatura em Educação Física a fim de compreender o papel do estágio em uma concepção de ação docente como práxis. Nesse intento, vislumbra a ação docente na condição de práxis na visão marxista, já que concebe a educação como prática social que exige uma relação teórica com ela, uma práxis que relaciona teoria e prática de forma dialética, em que um fenômeno nutre o outro.

Quando aborda a busca pela superação da histórica dicotomia entre a teoria e a prática nos cursos de formação inicial de professores, Sousa (2012, p. 66) objetiva uma atividade docente analisada como práxis. Faz uso das proposições de Ghedin (2005) para evidenciar “a necessidade de uma mudança da epistemologia da prática para uma epistemologia da práxis nos cursos de formação de

professores”, premissa que contribui sobremaneira para a discussão ensejada nessa tese.

Também focada no estudo da relação teoria e prática, Costa (2021) faz uso da reflexão sobre um caso de ensino como estratégia metodológica para investigar as concepções docentes acerca desses conceitos e as suas implicações para a profissionalidade e a aprendizagem profissional de professoras iniciantes na educação infantil. Em sua dissertação, conceitua e diferencia *teoria, prática e práxis*, como subsídio para defender

a noção de que, na direção de uma unidade entre teoria e prática, os aspectos relacionados ao “o quê”, “como”, “para quê” e “para quem” ensinar precisam ser articulados para um melhor entendimento sobre o trabalho docente. Cada professor, como ser de práxis, possui uma teoria prática sobre o ensino que a ele permite elaborar interpretações sobre e fundamentar o seu agir consciente. Ao se inserir na realidade profissional, o professor vai perceber que precisará refletir sobre ela, e essa reflexão só se consolidará, de fato, se existir um embasamento teórico sobre esta (COSTA, 2021, p. 82-83).

De modo geral, sua investigação identificou uma predominância de concepções sobre teoria e prática baseadas no senso comum, reproduzindo o discurso da visão dicotômica entre elas, mas ainda assim faz um destaque para duas professoras que expressaram em suas perspectivas a visão de unidade entre ambas, no sentido de uma práxis pedagógica.

Por fim, há de se destacar que em nove investigações os casos de ensino foram concebidos como objeto de estudo, seja de modo central ou transversal a outras temáticas associadas. Cabe reforçar que todas as 42 teses e dissertações abordaram os casos de ensino, uma vez que esse também foi um dos critérios de seleção para compor o material de análise, mas entende-se que, nessas nove investigações, os casos de ensino tiveram centralidade na discussão, como objeto principal ou transversal associado com outros temas para estudo. O Quadro 2 destaca esses trabalhos e indica o modo como os casos de ensino foram apropriados por cada um dos seus autores.

Quadro 2 – Estudos que tiveram os casos de ensino como temática (central ou transversal) de investigação.

(continua)

Estudo (autoria/ano)	Abordagem dos Casos de Ensino
Nono (2001)	Estudo que se propôs a investigar, por meio do uso de casos de ensino, teorias pessoais de futuras professoras sobre os atos de ensinar e de aprender, sobre os diversos tipos de conhecimentos envolvidos nesses atos e sobre o processo de aprendizagem profissional da docência. Trabalhou com a análise, individual e coletiva, de casos de ensino encontrados na literatura, e também com a elaboração coletiva de casos pelas participantes do estudo. Chega à conclusão de que, no trabalho com os casos de ensino, as futuras professoras lançaram mão de seus saberes, tentando modificá-los com vistas às exigências da prática.
Nono (2005)	A fim de Investigar possibilidades dos casos de ensino como instrumentos capazes de evidenciar e interferir nos conhecimentos profissionais de professoras iniciantes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, desenvolveu uma pesquisa intervenção na qual os casos de ensino foram utilizados tanto como instrumento de investigação como de formação das docentes. Mediante a análise de cinco casos, a autora afirmou que as professoras iniciantes explicitaram diversos conhecimentos profissionais que alicerçam suas práticas, e na elaboração de seus próprios casos, envolveram-se em processos reflexivos importantes para seu desenvolvimento profissional.
Domingues (2007)	O principal objetivo da pesquisa foi investigar as possibilidades do uso de casos de ensino, experienciando esse instrumento pedagógico como metodologia mobilizadora de reflexões e possibilitadora do desenvolvimento profissional da docência de professores que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Durante o processo de investigação, primeiro foram analisados e reanalisados quatro casos de ensino criados por outros professores, e depois, cada participante criou um caso com base em suas experiências. Em síntese, a autora considera que o trabalho com casos de ensino permite a superação da racionalidade técnica na formação dos professores, e que em relação ao dia a dia desses docentes, os casos de ensino os provocam a sair da zona de conforto, da acomodação, quando impulsionadas à construção de novas descobertas.
Mussi (2007)	No intuito de analisar os conhecimentos profissionais dos professores universitários sobre os atos de ensinar e de aprender, considerando os diversos tipos de conhecimento envolvidos nesses atos, por meio de casos de ensino, o estudo considera o método de casos como aporte metodológico propondo a análise individual de dois casos de ensino e também a elaboração de casos pelos próprios professores universitários, o que conferiu a tônica formativa também à investigação. Em seus resultados, relaciona o trabalho com casos de ensino com as dimensões do processo de reflexão alcançadas por esse movimento, e dentre outros aspectos evidencia que, ao elaborar casos de ensino, além de sua própria aprendizagem, o professor pode ajudar outros docentes em seus processos de desenvolvimento profissional.
Duek (2011)	Ao investigar as possíveis contribuições dos casos de ensino, na condição de estratégia formativa e investigativa, para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de docentes que atuam em ambiente escolar inclusivo, a autora propôs que os professores do ensino fundamental analisassem casos encontrados na literatura e por ela adaptados, tanto de maneira individual quanto coletiva, e elaborassem individualmente seus próprios casos a partir de um roteiro fornecido pela pesquisadora. Em torno de seus achados, pode-se destacar a defesa de que os casos de ensino estimulam a reflexão, evidenciam sentimentos, crenças e percepções dos docentes, e contribuem para a tomada de consciência acerca da base de conhecimento que fundamenta a sua prática.
Domingues (2013)	A proposta do estudo consistiu em analisar episódios do processo de desenvolvimento profissional vivido por professoras alfabetizadoras ao fazerem uso dos casos de ensino, em ambiente virtual, como possibilidade investigativa e formativa. Além de analisarem quatro casos de ensino retirados da literatura e de criarem, cada uma, seus próprios casos de ensino, as professoras também foram levadas a refletir a partir de um vídeo-caso disponibilizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem em que se deu o processo de pesquisa-formação. Como destaque entre seus resultados, estão a possibilidade de desenvolver conhecimentos específicos e o aumento na capacidade de desenvolver uma reflexão crítica sobre suas próprias práticas e relatos.

(conclusão)

Estudo (autoria/ano)	Abordagem dos Casos de Ensino
Rabelo (2016)	A fim de analisar as contribuições e os limites que as análises e elaboração de casos de ensino propiciam a aprendizagem e desenvolvimento profissional de professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE), em um processo de formação continuada realizado em ambiente virtual de aprendizagem, a investigação, por meio de uma pesquisa-ação-colaborativa, desenvolveu-se a partir da análise, individual e coletiva, de dois casos de ensino elaborados pela pesquisadora, e também da criação dos próprios casos de ensino das participantes. Em suas considerações pontua que o método de casos de ensino contribuiu com a criação de espaços de formação que provocaram processos de reflexão sobre a prática pedagógica dos professores do AEE e seus múltiplos determinantes.
Anastácio (2017)	Pesquisa que objetivou conhecer e analisar saberes que se fazem presentes em casos de ensino relatados pelo professor de Ciências Contábeis, procurando identificar que tipo de situações e conflitos permitem a reflexividade crítica de sua prática pedagógica e a aprendizagem da docência na educação superior contábil. Na investigação, os docentes do Ensino Superior analisaram um caso de ensino elaborado por outro professor (da literatura), e também criaram cada um o seu caso, relatando-o durante a realização de uma entrevista, tomando por base um roteiro para elaboração de casos oferecido pela pesquisadora. Termina seu estudo indicando que foi possível identificar os saberes dos professores nos casos que elaboraram, e que nessa ação puderam refletir sobre o desenvolvimento do seu trabalho.
Fabri (2021)	A intenção do estudo foi Identificar e analisar os dilemas, reflexões e conhecimentos relacionados à docência de professores de Educação Física, a partir da análise e construção de casos de ensino. As 10 docentes participantes analisaram casos de ensino que receberam prontos, de modo individual e coletivo, e também construíram seus próprios casos que, posteriormente, também foram analisados e discutidos pelo grupo. Em síntese, a autora considerou que, por meio dos casos de ensino, os professores tiveram a oportunidade de externalizar, registrar, compartilhar e se apropriar de novas práticas pedagógicas, bem como reconhecer aquelas que já sabiam. Além disso, a iniciativa também contribuiu para a criação de espaços de trocas e compartilhamento de boas práticas de ensino entre pares.

Fonte: Elaborado pelo autor da tese a partir da análise dos trabalhos.

Feitas essas descrições, cabe salientar que, embora o propósito da presente tese esteja voltado ao conjunto dos 42 trabalhos identificados no processo de levantamento de dados, esses nove estudos, com maior centralidade e aprofundamento na temática dos casos de ensino, oferecem contribuição substancial para a compreensão da constituição de um referencial teórico nacional sobre o tema.

Dito isso, o capítulo que se segue proporá analisar todas as teses e dissertações levantadas, a partir de seus referenciais teóricos, aportes metodológicos e principais resultados no tocante à relação casos de ensino e formação de professores.

5 BASES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS QUE CONFIGURAM OS CASOS DE ENSINO NAS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Depois de conhecer os 42 trabalhos que representam o material de análise da tese, este capítulo assume como propósito a busca por alcançar o segundo objetivo específico da pesquisa, que foi o de *identificar as bases teóricas e metodológicas que configuram os casos de ensino nas teses e dissertações sobre formação de professores no Brasil*. Além disso, certamente, o desenvolvimento desse capítulo focado na análise dos dados contribuirá para o alcance do objetivo geral e para a constituição da tese a ser defendida.

Para tanto, o tópico 5.1 fará referência à base teórica sobre casos de ensino identificada nas teses e dissertações, mediante os principais autores e conceitos utilizados. O item 5.2 dará ênfase aos aportes metodológicos, tais quais os tipos de pesquisa desenvolvidos, os instrumentos de coleta de dados utilizados, as perspectivas de análise adotadas, entre outros elementos que possam contribuir nessa direção. Por fim, a última parte do capítulo (5.3) abordará os principais resultados das pesquisas e suas contribuições para o estudo dos casos de ensino na formação de professores.

5.1 Referentes teóricos: principais autores e conceitos nas pesquisas com casos de ensino

Considerar o referencial teórico de pesquisas desenvolvidas no âmbito de programas de pós-graduação se torna uma tarefa indispensável quando se pretende conhecer o modo com os pesquisadores concebem seus objetos de investigação, haja vista que é por meio desse referencial que deveriam sustentar os conceitos com os quais interagem em suas pesquisas.

“Deve-se esclarecer, entretanto, que a construção teórica não é tarefa simples, exigindo profundo conhecimento do campo conceitual pertinente, além de grande capacidade de raciocínio formal” (ALVES-MAZZOTTI, 2012, p. 49). Partindo dessa premissa, a autora alerta que apesar da indiscutível importância da revisão da bibliografia para o adequado encaminhamento de um problema de pesquisa, não é raro que essa parte de uma produção científica seja apontada como um dos

aspectos mais fracos, inclusive em teses e dissertações no campo da Educação, seu *locus* de investigação.

Na medida em que expõe essa fragilidade na produção acadêmica, Alves-Mazzotti (2012, p. 42) alerta para o fato de que falhar nessa etapa de uma investigação “compromete todo o estudo, uma vez que esta não se constitui em uma seção isolada, mas, ao contrário, tem por objetivo iluminar o caminho a ser trilhado pelo pesquisador, desde a definição do problema até a interpretação dos resultados”.

Desse modo, a autora pontua que para a elaboração de um estudo acadêmico de qualidade é necessário construir

dois tipos de revisão de literatura: (a) aquela que o pesquisador necessita para seu próprio consumo, isto é, para ter clareza sobre as principais questões teórico-metodológicas pertinentes ao tema escolhido, e (b) aquela que vai, efetivamente, integrar o relatório do estudo. Quanto mais eficiente for a primeira, mais funcional e focalizada será a segunda (ALVES-MAZZOTTI, 2012, p. 43).

Compreende-se, de acordo com as colocações dessa autora, que o alcance da presente investigação se dará no segundo tipo de revisão de literatura, aquele que efetivamente integrou as teses e dissertações, manifestado pelos autores referenciados e pelos respectivos conceitos, com base neles, apresentados.

Nesse intuito, um primeiro aspecto a ser considerado é a heterogeneidade quanto ao volume da fundamentação teórica sobre casos de ensino. Em uma perspectiva quantitativa, inferiu-se que houve uma grande variação, desde teses ou dissertações que usaram apenas um autor para fundamentar os casos de ensino (SANTOS, 2007; LACERDA, 2011; RODRIGUES, 2013; POGGETTI, 2014; RAMOS, 2018; VIEIRA, 2021; ARRAZ, 2022), até aquelas que fizeram referência a mais de 20 autores (DOMINGUES, 2013; RABELO, 2016). Certamente, é preciso considerar que os casos de ensino não tiveram a mesma relevância em todas as pesquisas, o que influenciou na demanda por discuti-los teoricamente com maior ou menor intensidade.

Em relação aos autores mais citados para referenciar os casos de ensino nas pesquisas analisadas, as principais referências podem ser distinguidas entre aportes internacionais e nacionais. De acordo com Domingues (2013), e em consonância com o que foi discutido no segundo capítulo dessa tese em torno do estudo e da pesquisa sobre casos de ensino, o referencial teórico acerca deles e

seu uso na formação de professores tem grande influência de estudos internacionais, em especial de autores norte-americanos. Já na esfera nacional, a autora pontua que “são poucos os trabalhos desenvolvidos no Brasil sobre casos de ensino. Esses trabalhos, influenciados pelos estudos americanos, foram inicialmente desenvolvidos pela professora-doutora Maria da Graça Nicoletti Mizukami na UFSCar” (DOMINGUES, 2013, p. 61).

É importante ressaltar que a investigação se debruçou exclusivamente sobre os autores utilizados para a definição dos conceitos de caso de ensino. Não foram considerados os referentes teóricos apresentados nas teses e dissertações para abordar outros conceitos de seus trabalhos. Do mesmo modo, a Tabela 6 traz os 20 autores (ou coletivo de autores) mais citados, desconsiderando os respectivos anos de cada obra ou publicação.

Tabela 6 – Principais autores citados nas teses e dissertações para referenciar os casos de ensino.

Autor (ou coletivo de autores)	Nº de trabalhos em que foi citado	Origem (nacional ou internacional)
Mizukami	28	Nacional
Mizukami e Nono	20	Nacional
Lee Shulman	20	Internacional (EUA)
Merseth	19	Internacional (EUA)
Nono	19	Nacional
Marcelo Garcia	12	Internacional (Espanha)
Judith Shulman	11	Internacional (EUA)
Alarcão	10	Internacional (Portugal)
Domingues	8	Nacional
Duek	8	Nacional
Wassermann	8	Internacional (EUA-Canadá)
Alarcão, Infante e Silva	5	Internacional (Portugal)
Mizukami <i>et al</i>	4	Nacional
Mussi	4	Nacional
Roesch	4	Nacional
Rabelo	4	Nacional
Domingues, Sarmiento e Mizukami	3	Nacional
Marcelo Garcia, Ruiz e Moreno	3	Internacional (Espanha)
Nóvoa	3	Internacional (Portugal)
Rocha	3	Nacional

Fonte: Elaborada pelo autor da tese a partir da análise dos trabalhos.

Cabe ressaltar que, os autores ou coletivo de autores apresentados na Tabela 6 foram citados, ao menos, em três das teses e dissertações levantadas no presente estudo. Além desses, houve ainda referência a mais 40 autores ou coletivo de autores, que apareceram exclusivamente em um ou dois dos trabalhos, sendo predominantemente de origem internacional.

Ao analisar tais referenciais teóricos, percebeu-se que nenhuma das teses ou dissertações utilizou apenas referências internacionais. A contribuição de estudiosos de outros países para teorizar sobre casos de ensino apareceu em 30 dos 42 trabalhos, mas sempre sendo complementada (ou complementando) por autores nacionais. A ressalva a ser feita é que muitas vezes os autores internacionais foram citados por intermédio dos autores nacionais (citação de citação).

No tocante às referências internacionais mais frequentes, listadas na Tabela 6, o maior destaque fica por conta de *Lee Shulman*, norte-americano que se configura como o principal responsável pela assimilação dos casos de ensino pelo campo da formação de professores. Em 14 pesquisas, os estudiosos fizeram alusão a esse protagonismo de Lee Shulman, apontando que o autor, “desde o final da década de 1980, sinaliza o benefício dos casos de ensino para tornar-se uma prática usual na formação de professores” (DOMINGUES, 2013, p. 75). Para além dessa referência ao seu protagonismo, o autor foi citado, ao todo, em 20 trabalhos a partir de suas publicações individuais, e ainda mais duas vezes em colaboração com outros autores. A ênfase para a adoção de *Lee Shulman* como referencial teórico está bastante relacionada aos seus estudos sobre a base de conhecimento e a aprendizagem da docência mediante o trabalho com casos de ensino e método de casos.

Também no contexto norte-americano, ganha destaque *Katherine K. Merseeth*, citada em 19 trabalhos. Sua discussão abarca diversos elementos conceituais assumidos pelos autores das teses e dissertações, dentre os quais poderiam ser salientados os três diferentes propósitos para a utilização de casos de ensino por ela elencados – exemplo, tomada de decisão e resolução de problemas – (NONO, 2005). Como ponto a ser destacado, essa autora, dentre as referências internacionais, é a que têm a obra mais recente com foco na discussão sobre casos de ensino e método de casos identificada (MERSETH, 2018), inclusive voltada à

realidade educacional brasileira, intitulada '*Desafios reais do cotidiano escolar*', na qual apresenta 22 casos de ensino acerca de dilemas vividos por diretores, coordenadores e professores em escolas de todo o Brasil.

Carlos Marcelo Garcia, autor espanhol que tem grande inserção nos estudos do campo da formação de professores no Brasil, principalmente devido às suas pesquisas voltadas ao desenvolvimento profissional docente, concebe os casos de ensino como oportunidade de acesso às crenças e aos conhecimentos dos professores (SILVA, 2018a). Nesse sentido, *Marcelo Garcia* foi referenciado em 12 dos estudos levantados, com suas publicações individuais, e ainda mais três vezes com outros colaboradores.

A norte-americana *Judith Shulman* foi a quarta referência internacional mais presente nas teses e dissertações analisadas, tendo suas publicações individuais aparecido em 11 desses trabalhos, e ainda cinco referências a publicações suas com outros colaboradores, também norte-americanos, incluindo *Lee Shulman*. Dentre as contribuições da autora, Duek (2011) põe em destaque a alegação que *Judith Shulman* faz sobre o professor ser o protagonista dos casos de ensino, configurando-se tanto como narrador ativo, quanto reflexivo, e que desse modo deixa um legado para outros professores.

São significativas também, ainda em relação ao cenário internacional, as referências à pesquisadora portuguesa *Isabel Alarcão*, que vislumbra nos casos de ensino a possibilidade de uma prática reflexiva construída no coletivo (DUEK, 2011). Essa estudiosa foi utilizada em 10 trabalhos para referenciar casos de ensino, mediante publicações individuais, e mais cinco vezes publicando com outros colaboradores. Em seu estudo, Rabelo (2016, p. 95) considera que *Alarcão* "revela uma definição bem abrangente dos casos de ensino", contudo, coloca destaque nesse mecanismo como ferramenta poderosa quanto à sua dimensão formativa para a aprendizagem da docência.

Selma Wassermann também merece destaque como referência internacional sobre casos de ensino. Apontada com esse propósito em oito estudos, traz como destaque seu livro com publicação em espanhol, intitulado '*El estudio de casos como método de enseñanza*', no qual apresenta estratégias que podem auxiliar os professores na elaboração de casos de ensino, e que foram bastante consideradas pelos pesquisadores (DOMINGUES, 2013; NONO, 2005).

Feito esse destaque aos autores internacionais com relevância para o estudo sobre casos de ensino, mais referenciados nas teses e dissertações analisadas, cabe agora apresentar os pesquisadores nacionais de maior expressão, conforme síntese demonstrada na Tabela 6. Como ponto de partida cabe registrar que em 12, das 42 pesquisas, foram utilizados somente autores nacionais para essa teorização.

Nesse sentido, os dados coletados corroboraram que as contribuições de *Maria da Graça Nicoletti Mizukami* são as mais presentes, sendo que essa autora foi mencionada em 28 pesquisas por meio de suas publicações individuais, 20 vezes em parceria com *Maévi Anabel Nono*, e outras sete vezes com outros colaboradores. Em síntese, Mizukami serviu de referencial teórico sobre casos de ensino em 37 das 42 pesquisas, sendo que em quatro delas foi a única autora utilizada para tal finalidade (SANTOS, 2007; RODRIGUES, 2013; POGGETTI, 2014; ARRAZ, 2022).

Conforme Rabelo (2016, p. 96), *Mizukami* “é uma das autoras brasileiras pioneiras no trabalho com casos de ensino em processo de aprendizagem profissional de professores e nos apresenta o arcabouço teórico e experiências de Shulman, L. e outros autores que discutem a temática”. Em estudo recente realizado sobre produções voltadas ao uso de casos de ensino na formação de professores, tendo como base de dados as publicações da ANPEd, Calil, Almeida e Tinti (2021) evidenciaram que no material que encontraram, Mizukami foi tanto a pesquisadora com mais publicações quanto a autora nacional mais referenciada nos trabalhos analisados.

Orientada por Mizukami em sua tese e dissertação, na UFSCar, *Maévi Anabel Nono* também figura como uma importante referência nacional no tocante aos casos de ensino na formação de professores. Foi expressiva a quantidade de trabalhos em que essa pesquisadora foi mencionada. Em 19 teses ou dissertações *Nono* teve suas produções individuais citadas, além das já mencionadas 20 vezes em que suas publicações em parceria com Mizukami foram utilizadas como referencial teórico.

Cabe ressaltar, nesse momento, que tanto sua dissertação quanto sua tese (NONO, 2001; 2005) integram os 42 trabalhos que compõem o material analisado na presente investigação, produções essas que passaram a ser concebidas como importantes referenciais teóricos sobre casos de ensino. O mesmo aconteceu com

outras pesquisadoras que tiveram seus trabalhos elencados no presente levantamento e que também passaram a ser utilizadas como referências teóricas nacionais para as pesquisas subsequentes às suas, como é o caso dos trabalhos de: Isa Mara Colombo Scarlati Domingues (DOMINGUES 2007; 2013), servindo como referência em oito estudos posteriores, além de três utilizações de uma produção sua com outros colaboradores; Viviane Preichardt Duek (DUEK, 2011), também referenciada em oito estudos; Amali de Angelis Mussi (MUSSI, 2007), encontrada em quatro referenciais teóricos; e de Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo (RABELO, 2016), igualmente utilizada em quatro teses ou dissertações.

Nesse sentido, é importante fazer um destaque para o modo como as pesquisas mais recentes foram trazendo os pesquisadores pioneiros no Brasil como referenciais para seus estudos, apontando um movimento de construção de um referencial teórico nacional. Na conformação desse arcabouço teórico, parece que essas pesquisas (NONO, 2001; 2005; MIGLIORANÇA, 2004; DOMINGUES, 2007; 2013; MUSSI, 2007; DUEK, 2011; e RABELO, 2016), na esteira do protagonismo de Mizukami, foram se retroalimentando e contribuindo para delinear uma perspectiva nacional para a adoção de casos de ensino na formação de professores.

Sobre tal cenário, pode-se inferir que boa parte das pesquisas nacionais problematiza a filiação dos casos de ensino à epistemologia da prática, considerando os limites e as possibilidades dessa abordagem, tal qual foi discutido no item 2.4 da tese. Direcionado para essa discussão, Evangelista (2011) demarca em seu texto, por exemplo, que optou por referenciar Mizukami em seus estudos porque esta, ao problematizar a formação no cenário brasileiro, está pautada no paradigma da *Racionalidade Crítica*, perspectiva que se opõe tanto ao modelo de *Racionalidade Técnica* que marcou a formação de professores no século XX, quanto ao ideário da *Racionalidade Prática*, que passou a predominar na discussão da área nas últimas décadas.

Apesar de se ter clareza de que as múltiplas perspectivas adotadas pelos pesquisadores brasileiros não configuram um pensamento homogêneo, esse possível direcionamento adotado nas discussões sobre os casos de ensino na formação de professores no Brasil se torna relevante, na medida em que se faz a defesa de uma formação de professores que possa explorar o potencial dos casos de ensino e do método de casos com vistas ao desenvolvimento de uma *Epistemologia da Práxis*, ancorada em uma *Racionalidade Crítica*, que promova uma

reflexão com criticidade, que seja histórica, cultural e socialmente contextualizada e, principalmente, voltada à emancipação e à autonomia de professores e estudantes.

Feito esse esclarecimento, um ponto que merece ser reforçado é o fato de parecer que muitos pesquisadores nacionais ainda não têm acesso às referências internacionais, uma vez que acabam utilizando-as por citação de citação (*apud*). Esse fato foi bastante recorrente nessa investigação, principalmente ao se tratar dos escritos de Lee Shulman e Judith Shulman, cujas obras apenas mais recentemente têm sido traduzidas e disponibilizadas na língua portuguesa.

Na continuidade da investigação sobre os referentes teóricos dos estudos, para além dos estudiosos e pesquisadores que despontaram como referências, o levantamento realizado permitiu identificar aqueles elementos conceituais dos casos de ensino e do método de casos que mais foram apontados nas pesquisas. Esses elementos foram identificados e, a partir deles, foi possível definir *sete princípios* que se mostraram essenciais para a compreensão de como os casos de ensino foram compreendidos, descritos e utilizados nas pesquisas. A figura 3 ilustra os princípios identificados.

Figura 3 – Princípios identificados nas teses e dissertações como essenciais para a compreensão dos casos de ensino.



Fonte: Elaborada pelo autor da tese a partir da análise dos trabalhos.

Na sequência, cada um desses princípios será detalhado considerando a recorrência com que foram abordados nos estudos levantados. De antemão, já é importante salientar que, de modo algum, pretende-se esgotar os fundamentos que caracterizam os casos de ensino. Sem dúvidas, há outros que podem ser tão relevantes quanto esses que serão relacionados. Do mesmo modo, é preciso dizer que não foi possível identificar os sete princípios em todas as teses e dissertações, embora a maior parte deles tenha sido evidenciada em cada estudo.

1º princípio – *os casos de ensino são constituídos por narrativas*. Em 35 dos 42 dos estudos levantados foi evidenciada a condição de narrativa dos casos de ensino na ocasião de sua definição por parte dos autores das pesquisas. Essa concepção está pautada na ideia de que, conforme defendido em estudos como os de Domingues (2013), Paixão (2018) e Silva (2018b), as narrativas são a base para a construção dos casos de ensino mediante relatos de episódios do cotidiano escolar.

Na medida em que os casos de ensino são tomados como narrativas, os professores que os elaboram passam a ser considerados como narradores (DOMINGUES, 2007; PEREIRA, 2015; ANASTÁCIO, 2017; ARRAZ, 2022), sujeitos que relatam situações que vivenciaram, suas experiências, para que possam ser sistematizadas em forma de casos, analisadas e discutidas (BATISTA, 2017).

Apesar disso, há pesquisas (NONO, 2005; DUEK, 2011) em que foi demarcada a compreensão de que nem toda narrativa se configura como um caso de ensino. Sobre tal perspectiva, Duek (2013, p. 63), ancorada nas ideias de Lee Shulman, frisa que “nem toda descrição de um evento ocorrido em sala de aula, constitui-se em um caso de ensino”, pois há princípios que precisam ser considerados, como tempo, local, protagonistas, tensão a ser solucionada e adequação ao contexto sociocultural, entre outros. Nessa direção, Rabelo (2016, p. 96) também contribui.

Para trabalharmos com os casos de ensino é primordial compreender como deve ser estruturado, e Shulman, L. (1992) nos explica que em geral os textos narrativos de ensino têm uma estrutura básica a seguir: princípio, meio e fim, podendo trazer dilemas, conflitos e podem incluir também uma tensão dramática a ser atenuada, com propostas de soluções, e reflexões. São eventos temporalizados e localizados em contexto. Expressam a atuação de pessoas, suas motivações, concepções, decepções, necessidades, falhas, refletindo o contexto social e cultural no qual está imerso.

Nessa discussão, aparecem ainda outras formas distintas com as quais os autores reconheceram a base narrativa dos casos de ensino. Foi identificada a concepção de que os casos são narrativas *educacionais*, ampliando seus limites para além do cenário escolar (MOREIRA, 2019); a possibilidade de se valer de uma narrativa sutil, mais ao estilo de um conto (SILVA, 2018a); o envolvimento, nos casos de ensino, de um conhecimento narrativo, em oposição ao conhecimento paradigmático (MAFFIA, 2011); a premissa de que o conceito de professor reflexivo contempla, dentre outras, uma abordagem narrativa (LACERDA, 2011); além de outras reflexões apresentadas associando os casos de ensino ao seu princípio narrativo.

2º princípio – *os casos de ensino têm origem na realidade educacional.* Partindo do princípio de que os casos de ensino são narrativas de situações escolares, ou mesmo de outros contextos educacionais que não necessariamente a escola, espera-se que eles se aproximem, ao máximo, da realidade cotidiana com a qual os professores e demais profissionais da educação se deparam na realização de seu trabalho. Contudo, é preciso destacar que, majoritariamente, as discussões sobre os casos de ensino ainda se referem à escola como *lócus* principal em que se originam.

Sobre esse tópico, muitos foram os termos utilizados para designar os contextos em que germinam os casos de ensino, tais como: *cotidiano de trabalho, cotidiano escolar, cotidiano pedagógico, dia a dia da escola, realidade escolar, sala de aula, situações escolares concretas, contexto de trabalho do professor, situações da prática, para além da escola, e contextos sociais e culturais*. Esse princípio, explicitado mediante tais nomenclaturas, foi perceptível na definição de casos de ensino em 37 das teses ou dissertações analisadas.

Mesmo compreendendo que a maior parte dos estudos foi desenvolvida no âmbito da Educação Básica, tendo como seus participantes - que muitas vezes foram os narradores dos casos – professores atuando em escolas, o estudo das teses e dissertações, bem como o referencial teórico levantado nessa tese, levam para a compreensão de que as narrativas dos casos de ensino referem-se a contextos educacionais, em uma perspectiva ampla na qual os profissionais da educação podem narrar seus casos, ou mesmo analisar e discutir casos de outros profissionais do ensino.

No intuito de corroborar a premissa levantada no parágrafo anterior, é possível valer-se, por exemplo, da recente publicação de Merseeth (2018), na qual a autora, ao passo que assume um trabalho pautado no *cotidiano escolar* brasileiro, destaca a participação de gestores educacionais, além dos professores, na elaboração dos casos que apresenta. Como tal, a autora ilustra casos que tratam explicitamente de temas como a estrutura e a dinâmica dos sistemas educacionais, para além das escolas. Essa proposta tem a intenção de que esse olhar ampliado para a profissão permita que os professores reconheçam a grande influência de tais questões em seu cotidiano, e que a equipe escolar as examine de maneira mais profunda e cuidadosa do que o habitual.

Ademais, pensar na constituição de casos de ensino com base apenas na realidade escolar, ou ainda, nas situações que o docente vivencia em sua sala de aula, reduz as possibilidades de reflexão, como apontado por Contreras (2012) e Pimenta (2006), tendo em vista que refletir isoladamente sobre a prática, sem considerar os contextos a ela subjacentes, não dota os professores da capacidade de decidir e intervir na realidade coletivamente.

Como último tópico a ser levantado dentro do segundo princípio, pode-se salientar que os casos de ensino podem refletir situações reais do cotidiano educacional, realmente experienciadas por um profissional em específico, mas também serem fictícias, apenas baseando-se em algum episódio concreto, ou mesmo sendo totalmente fictícias, constituindo casos de ensino pensados por pesquisadores, formadores ou outros profissionais com uma intencionalidade específica de investigação ou formação. Essa ponderação é feita de forma recorrente nas publicações sobre casos de ensino, como na afirmação de Nono e Mizukami (2002, p. 72) de que “um caso é definido como um documento descritivo de situações **reais ou baseadas na realidade**, elaborado especificamente para ser utilizado como ferramenta no ensino de professores” (grifo nosso). Como um estudo que trabalhou com caso de ensino fictício, pode-se mencionar o trabalho de Braga (2005, p. 79), que ao justificar a escolha pelo método de casos esclareceu que, “a partir do relato de uma situação hipotética”, e da análise dessa situação feita pelas professoras participantes, buscava “explicitar os saberes, crenças e concepções das profissionais”.

3º princípio – *os casos de ensino apresentam uma situação problema.* Para que os professores possam relacionar os casos de ensino com a sua prática

pedagógica é importante que esses instrumentos reflitam situações problemáticas, tensões que levem os docentes ao engajamento de esforços em busca de possíveis soluções para elas, resgatando assim sua bagagem teórica e os saberes experienciais.

Esse princípio foi considerado em 37 dos 42 trabalhos acerca dos casos de ensino, nos quais os autores explicitaram distintas nomenclaturas para se referir ao que aqui se denomina como situação problema. Mencionaram também *situações dramáticas, complexas* ou de *conflito, incidentes críticos* ou *demandas urgentes* enfrentadas pelos professores e ainda o termo *problemática de desempenho*. Apontaram, na constituição dos casos de ensino, a incidência de *mistérios, dilemas, pressão* ou *tensão* que justificariam a utilização dos casos para análise, reflexão e discussão.

A premissa de situação problema como princípio para a constituição dos casos de ensino faz alusão ao que Katherine Merseeth indica como três de suas finalidades – (1) servir de exemplo, (2) oportunizar a tomada de decisão diante dos problemas da prática e o (3) estímulo à reflexão – e que foram abordadas em várias das pesquisas levantadas neste estudo.

Do mesmo modo, os pesquisadores se valeram, por vezes, da definição de Shulman (1986), discutida por Marcelo Garcia (1992), em que os autores definem três tipos de casos de ensino (*protótipos, precedentes e parábolas*), dentre os quais os casos do tipo precedente remetem à ideia de elaboração de casos a partir de uma situação problema. Tratar-se-ia de casos em que seriam apresentadas situações problemáticas da prática e a forma como os personagens do caso agiriam para resolvê-las.

Diante desse contexto, no qual as pesquisas indicam a presença de situações problema na composição dos casos de ensino, se faz necessário demarcar a diferença entre ambos. Nesse sentido pode-se contar com Lacerda (2011, p. 185-186), que em sua pesquisa faz a seguinte diferenciação.

As situações-problema são fatos pontuais que aconteceram em sala de aula e têm como formato um evento simples com poucos detalhes, exigindo raras reflexões. Já os casos de ensino são situações complexas de deliberações realizadas pelo professor na prática pedagógica. Exige-se maior elaboração com detalhes do contexto e atuação dos sujeitos no ensino superior.

Em consonância com a autora, considera-se, portanto, que os casos de ensino são narrativas complexas, detalhadas e contextualizadas, que tem em uma situação problema um dos seus elementos constituintes, muitas vezes um ponto de partida em torno do qual será elaborado o caso de ensino.

4º princípio - *os casos de ensino promovem a reflexão sobre a prática*. Com maior ou menor aprofundamento, todos os estudos fizeram referência ao potencial reflexivo dos casos de ensino. Os autores das teses e dissertações, em vários momentos de seus textos, apontaram a primazia do elemento reflexivo no trabalho com essa metodologia. Domingues (2013, p. 198) considera que “a possibilidade de reflexão da prática é um aspecto muito evidenciado, quando se trabalha com casos de ensino”, enquanto Mendonça (2015, p. 44) salienta que vários autores de relevância no campo da formação de professores “têm usado os casos de ensino para provocar reflexões e discussões sobre a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem” nas iniciativas de formação.

A anuência dos pesquisadores a esse princípio está no fato de que, como argumenta Rabelo (2016), no exercício reflexivo deflagrado pela prática de produção, análise e discussão dos casos de ensino, o professor entra em contato com temáticas que envolvem o seu trabalho pedagógico. Ocorre, nesse sentido, um estímulo para que o docente ponha em jogo o que sabe, identifique o que não sabe e o que necessita saber. Desenha-se, portanto, um cenário bastante favorável para a conquista de aprendizagens e desenvolvimento profissional dos professores.

Ao considerar o potencial reflexivo dos casos de ensino, alguns pesquisadores fizeram referência ao conceito de professor reflexivo e sua ancorarem na perspectiva da epistemologia da prática. Nessa direção, ao propor um esforço de compreensão sobre a epistemologia da prática, Almeida (2017) faz referência a Donald Schön e sua produção sobre os profissionais reflexivos, propondo um modelo de formação profissional baseado na reflexão sobre a prática, que foi amplamente incorporado pelos estudos e pelas iniciativas de formação de professores.

Com a premissa de que o entendimento se faz na reflexão, Lacerda (2011, p. 75), também imersa nas proposições de Schön e de outros teóricos da epistemologia da prática, reconhece a relação dessa epistemologia com os saberes profissionais da docência e que esses saberes estão permeados por uma racionalidade pedagógica que orienta o trabalho docente. Contudo, chama atenção

para o fato de que “a epistemologia da prática pode estar alicerçada ao paradigma da racionalidade técnica, quando reforça as dicotomias no trabalho docente: entre fazer e pensar, teoria e prática”.

Na medida em que se toma a reflexão sobre o fazer docente como um princípio relevante no trabalho com casos de ensino, e assume-se a epistemologia da prática como fundamento dessa concepção, se torna necessário problematizá-la. A asserção de Dutra (2017, p. 92, grifo nosso), quando alega que “os casos de estudo podem ser percebidos como um estímulo à **reflexão pessoal** porque permite, através da leitura e discussão dos casos, o desenvolvimento profissional pessoal”, é ilustrativa dessa problematização, na medida em que se considera que a reflexão individual do docente, centrada unicamente no cotidiano de sua sala de aula, em suas experiências, não é suficiente para elevá-lo à condição de sujeito autônomo na profissão e no mundo.

Esse fato remete à discussão proposta no referencial teórico da tese, que contando com a colaboração de Pimenta (2006), ao tecer a crítica ao conceito de professor reflexivo, relata o individualismo da reflexão presente na abordagem, levando-a a apontar, como possibilidade de superação do que considera como um limite, o avanço da perspectiva de *professor reflexivo* para a *de intelectual crítico reflexivo*, passando de uma dimensão individual da reflexão para o seu caráter público e ético.

A aceção dessa demanda crítica aparece com destaque no estudo de Rabelo (2016), que questiona se o trabalho com casos de ensino realmente oportunizaria esse tipo de reflexão e análise apontadas por Pimenta (2001). Conclui que a proposição de pesquisa e formação utilizando os casos funciona como ferramenta promissora, inclusive com evidências de sucesso expressas na literatura de que

os espaços de reflexão suscitados, ao se analisar casos e ao se produzir casos, extrapola o viés meramente pragmatista, da reflexão visando a solução imediata de problemas da prática pedagógica, pois os métodos de casos empregados em um processo de pesquisa e de formação/ensino de professores, requerem uma revisitação teórica dos pressupostos que compõem a Ciência da Educação, requer um olhar crítico sobre o entorno e contornos que determinam uma dada prática, um determinado trabalho pedagógico e as variáveis que incidem sobre; requer ainda problematizar essa realidade e seus desafios, por mais recortados que sejam, como uma específica situação de ensino. Em síntese, essa reflexibilidade crítica que se espera, que promova aprendizagens e desenvolvimento profissional dos professores é possível com o uso de casos de ensino (RABELO, 2016, p. 63).

A síntese da autora coaduna com o pressuposto adotado na presente investigação de que os casos de ensino se configuram como estratégia formativa que apresenta potencial significativo para a aprendizagem da docência, possibilitando à formação de professores a experiência de uma práxis educativa, tendo em vista que além de criar condições para a reflexão sobre a prática do professor, também pode possibilitar uma ação docente transformadora da realidade.

Ainda sobre o quarto princípio identificado – a promoção de reflexão sobre a prática – é importante chamar atenção para os trabalhos que se propuseram a discutir as dimensões do processo de reflexão, com destaque para as pesquisas de Nono (2005), Mussi (2007), Lacerda (2011), Domingues (2013) e Paixão (2018).

Com aporte em estudiosos como Griffiths e Tann (1992), Zeichner e Liston (1996) e Schön (1992) sobre dimensões, níveis ou momentos distintos de reflexão, Nono (2005) propõe um esquema para análise dos processos reflexivos vividos pelas participantes de sua pesquisa diante do estudo dos casos de ensino. Segundo a autora, a *primeira dimensão* refere-se à condição do docente de descrever/explicitar suas próprias ações, ou de outros profissionais; a *segunda dimensão* pressupõe que os professores tenham condições também de descrever/explicitar os conhecimentos, crenças e/ou teorias pessoais que orientam as ações analisadas; a *terceira dimensão* implica em examinar as formas de atuação e seus fundamentos, estabelecer relações entre as práticas e as teorias pessoais, entre os aspectos práticos e teóricos do ensino, comparar distintas formas de atuação em distintos momentos da carreira e analisar os efeitos de sua atuação; a *quarta dimensão*, por sua vez, prevê um movimento de revisão tanto das ações quanto dos conhecimentos profissionais, ou de manutenção do seu modo de agir e de seus conhecimentos, mas com uma maior possibilidade de compreensão sobre eles.

Também ao questionar o uso indiscriminado do conceito de reflexão, Mussi (2007) considera estudos de Liston e Zeichner (1993), Marcelo Garcia (1999), Hatton e Smith (1995) e Nono (2005), e faz adaptações ao esquema elaborado por esta última com vistas a análise dos processos reflexivos revelados, dessa vez, por docentes do Ensino Superior, público de sua investigação.

Como contribuição no mesmo sentido, Lacerda (2011) cria em seu trabalho um quadro com as características dos níveis de reflexão da racionalidade técnica e

da prática reflexiva, com base em Valli (1992), citado por Mizukami (2002); Domingues (2013), que a partir de Hatton e Smith (1995), também evidenciados por Mizukami (2002), apresenta quatro tipos de processos reflexivos (redação descritiva – descrição reflexiva – reflexão dialógica – reflexão crítica); e Paixão (2018, p. 156), que ao considerar as dimensões propostas por Nono (2005), afirma em seus resultados que, “apesar de nossas participantes não terem atingido todas as etapas da reflexão, os casos de ensino se mostraram uma estratégia valiosa para possibilitar a reflexão sobre a prática docente”.

Com a compreensão de que o princípio de reflexão sobre a prática não pode ser tomado como um procedimento individualizado, descontextualizado e acrítico, acredita-se que as referências a essa questão aqui expostas sejam representativas da atenção dispensada a ele por essas pesquisadoras.

5º princípio – *os casos de ensino são acompanhados de questões reflexivas*. Tendo em vista a intencionalidade formativa que acompanha o seu uso no trabalho voltado à formação de professores, é importante que os casos de ensino incluam questões ou comentários orientadores para a sua análise e discussão. “Essas questões ou comentários reflexivos, como diz Shulman J. (2003), permeiam todas as etapas do trabalho com casos de ensino e podem ser inseridas sempre que se perceba necessário focar atenção nos aspectos importantes ou gerar reflexões mais aprofundadas” (DOMINGUES, 2013, p. 64).

Dentre as teses e dissertações analisadas, em 36 delas houve referência a essas questões, perguntas ou indagações reflexivas. Porém, há pesquisas em que as questões foram utilizadas, mas também situações em que não fizeram parte do processo metodológico, mas foram mencionadas no momento de conceitualizar o trabalho com casos de ensino.

Quando se toma como ações centrais do método de casos as possibilidades de analisar, elaborar ou discutir casos de ensino, pode-se inferir que o uso de questões reflexivas volta-se com mais frequência para a análise de casos, com ênfase para análises individuais em que o pesquisador, muitas vezes, não acompanha o sujeito de pesquisa no momento dessa análise, e essas questões, então, se tornam primordiais para orientar o processo. Porém, certamente isso não exclui a possibilidade de que o uso dessas questões esteja presente em análises coletivas ou em momentos de discussão de casos, com o intuito de fomentá-las.

Na compreensão de Wassermann (1994), que as denomina como *perguntas críticas*, essas questões contribuem para que os sujeitos que estiverem envolvidos na análise de casos de ensino aprendam a raciocinar a partir dos dados, a formar opiniões, a examinar as situações sob distintos pontos de vista e fazer a distinção entre fatos e opiniões. Coloca ainda que é necessário que essas questões tenham um ordenamento adequado, permitindo que a análise do caso inicie por questões mais superficiais, facilmente identificáveis no relato, e que gradualmente elas removam, camada por camada, a trama contida na narrativa, até chegar nos problemas mais profundos.

De acordo com Nono e Mizukami (2002, p. 74), “essas questões têm o objetivo de focalizar a atenção de quem analisa o caso nos aspectos mais importantes”. Na dissertação defendida por Nono (2001), da qual decorre essa publicação, de modo singular a pesquisadora utiliza questões para que as participantes da sua pesquisa analisem os casos por ela propostos, mas também solicita que elas, ao escreverem seus próprios casos de ensino, acrescentem a eles questões que possam orientar a sua análise posteriormente. No momento de discorrer sobre os resultados da investigação, é possível observar como a elaboração das questões, juntamente ao caso de ensino, também teve contribuição importante para o estudo.

Não apenas trechos dos casos elaborados, mas também algumas das questões feitas pelas alunas para orientar a análise dos casos, indicam seu interesse por tais saberes, apontando possíveis dificuldades em lidar com eles. As questões e os casos elaborados explicitam o fato de que, enquanto professoras em formação, as alunas já possuem conhecimentos e crenças sobre a docência que orientam suas análises (NONO; MIZUKAMI, 2002, p. 82).

Entende-se, na esteira das considerações das autoras, que é viável conceber a elaboração de questões reflexivas/norteadoras como um dos princípios dos casos de ensino utilizados nos processos investigativos e/ou formativos envolvidos no método de casos.

6º princípio – *os casos de ensino permitem a discussão entre pares*. Embora ofereçam possibilidades de realização de trabalho individualizado, no qual o docente analisa sozinho o documento, geralmente orientado por questões reflexivas, há de se considerar o quanto a discussão entre pares acerca das narrativas pode potencializar sua contribuição à formação. Pautada nessa concepção, Nono (2005, p. 67) alega, ao buscar a definição de casos de ensino a partir de Merseth (1996),

que um caso 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”.

Sobre esse princípio, pôde-se verificar que 23 pesquisas trabalharam com a proposta de discussão de casos de ensino, com distintas associações com análises ou elaborações individuais, e também com formatos de grupos variados, desde duplas até grupos de discussão com mais de 10 integrantes. Dentre os 19 estudos que não propuseram a discussão dos casos de ensino em suas metodologias, em 11 deles a importância das análises com trocas entre pares aparece nos momentos em que definiram os casos de ensino, quando teorizaram sobre eles.

Em texto no qual discutem a aprendizagem da docência, mais especificamente *o que e como* os professores aprendem, Shulman L. e Shulman J. (2016, p. 130) se dedicam ao estudo da aprendizagem com a experiência, por meio da reflexão, e relatam que boa parte do seu trabalho, tanto com professores iniciantes como experientes, prevê uma contribuição para que se tornem mais conscientes de seus próprios conhecimentos, práticas e disposições. Nesse intento, colocam centralidade em propostas de discussão sobre o trabalho docente, envolvendo currículo, ensino e avaliação, mediante distintas ferramentas, dentre as quais está o estudo de casos de ensino. Entendem que, por discussões regulares sobre a prática, é possível “melhorar as capacidades dos professores para aprender com suas próprias experiências e com as de outros professores”.

A relevância apontada por esses teóricos, acerca da discussão entre pares em torno de casos de ensino, também foi manifestada em algumas das teses e dissertações aqui em análise. No seu estudo, Duek (2011, p. 286) propõe um movimento metodológico de análise individual dos casos, mediante questões norteadoras, e na sequência encontros entre os participantes para discussão dos casos e de suas considerações iniciais. Com essa formatação de utilização do método de casos, conclui que “a discussão leva ao aprofundamento das análises individuais”.

Na investigação sobre a formação inicial de professores de Educação Física, com vistas à compreensão do estágio em uma concepção de ação docente como práxis, Sousa (2012, p. 97) destaca como ponto positivo da metodologia empregada em sua pesquisa, “a utilização dos casos de ensino para permear as discussões ao longo dos grupos focais”.

Já Cruz (2022, p. 102), que se debruçou sobre a formação de professores da educação infantil em torno dos mitos e concepções sobre o ensino da criança com autismo, chega à conclusão de que é necessário “possibilitar formações continuadas com o uso de discussões de casos de ensino”, nas quais os professores e, juntamente a eles, toda a comunidade escolar, possam refletir sobre os desafios e suas angústias acerca dessa temática, podendo se configurar como um caminho para a compreensão e desmitificação do ensino dessas crianças.

Em tempo, cabe ressaltar que foram identificadas três situações em que houve a pretensão de promover discussões em torno dos casos de ensino, mas que isso não foi possível, levando os pesquisadores a alterar o modo de adoção do método de casos. Mussi (2007), que propôs inicialmente análises individuais de dois casos de ensino pelos participantes de sua pesquisa, conta que a carência de tempo dos professores impediu que fossem realizados momentos coletivos para a discussão dos casos. Santos (2007), previu em sua metodologia a realização de um grupo focal, com vistas a discutir os casos de ensino, mas por falta de tempo para todos se reunirem, acabou optando por fazer a análise dos casos em entrevistas individuais. E também Silva (2018a), aponta que previa marcar, inicialmente, um encontro com os nove participantes de seu estudo para que discutissem o caso de ensino, com amparo em questões que lhes seriam apresentadas, o que não foi possível pela impossibilidade de conseguirem um horário em que todos pudessem estar juntos, o que a levou a utilizar as análises individuais de cada participante em torno do caso.

7º princípio – *os casos de ensino podem ser elaborados tanto pelos formadores ou pesquisadores quanto pelos professores em formação ou os participantes das pesquisas.* O método de casos permite três principais movimentos de pesquisa e formação, que são a análise, a discussão e a elaboração de casos de ensino. Quanto a essa última possibilidade, constatou-se que em 20 estudos os pesquisadores desenvolveram a proposta de elaboração de casos de ensino por parte dos participantes de suas pesquisas, os professores.

Quando discute, em sua obra, o método de casos na perspectiva da elaboração das narrativas, Wassermann (1994) escreve que, ao sentar-se para escrever um caso, o pesquisador/professor precisa levar em consideração alguns questionamentos. O que é uma grande ideia? Qual é a história que será contada? Quem são os personagens dessa narrativa? Qual é o dilema que fomentará a

análise e discussão do caso? Além disso, alerta para o fato de que esse processo demanda a escrita de versões sucessivas, correções e aprimoramento até que se chegue em uma versão final, e que o olhar avaliativo de outras pessoas ao longo dessa escrita e o estudo de outros casos podem ser úteis para o aprimoramento tanto da ideia quanto da redação.

Como adendos ao processo de elaboração de casos de ensino, é relevante apontar dois elementos agregadores. O primeiro deles é a elaboração de um *roteiro de questões norteadoras*, reflexivas – conforme apontado como *5º princípio* nesse texto – que já incitem nas pessoas que farão a leitura, análise e discussão do caso alguns direcionamentos iniciais. Quando o roteiro de questões é criado pelo próprio autor do caso, é mais provável que atinja o que ele mesmo entenda como a essência da narrativa. O segundo elemento associado a esse processo é um *roteiro para elaboração de casos*, um documento orientador que, nas iniciativas de pesquisa ou formação que demandarem a elaboração de casos, seja fornecido pelo pesquisador/formador para que os participantes da ação tenham subsídios para compreender o que é um caso de ensino, como ele deve ser redigido, quais as etapas constituintes dessa empreitada e o que se espera da narrativa a ser descrita.

Nas teses e dissertação que estão aqui em análise, além das propostas de redação de casos pelos participantes dos estudos, também foi comum a elaboração de casos pelos próprios autores das pesquisas, a fim de aplicá-los em seus processos metodológicos ou de formação. Há também uma iniciativa de adaptação/adequação de casos, seja daqueles já identificados na literatura, ou mesmo de outras narrativas, como transcrições de entrevistas ou gravações (filmagens) de episódios educativos, configurando-as de acordo com as características de redação dos casos de ensino.

No que concerne à visão dos autores das teses e dissertações que propuseram a elaboração de casos para os participantes de suas pesquisas, Pereira (2019) alerta que a escrita de casos não foi tarefa fácil, enquanto Domingues (2013, p. 213), ao denominar esse processo como “*escrita reflexiva*”, pondera que em seu estudo “a escrita de casos de ensino, permeada por diferentes etapas, individuais e coletivas, contribuiu para que as alfabetizadoras aumentassem/aprofundassem a capacidade de refletir criticamente sobre suas próprias práticas e o relato das mesmas”.

Para finalizar esse excerto sobre o 7º *princípio*, vale reforçar o que já foi mencionado no referencial teórico da tese, mas que tem relevância para esse tópico, que é o fato de que quando um professor/pesquisador registra suas vivências como casos de ensino, deixa um legado para que outros professores/educadores possam aprender tanto com sua experiência quanto com suas reflexões (SHULMAN J., 2002).

Com a definição e exposição desses *sete princípios*, a partir do modo como os casos de ensino foram abordados e conceituados nas teses e dissertações analisadas, tanto teórica quanto metodologicamente, espera-se contribuir com o debate sobre a ferramenta e o método, suas possibilidades de uso no campo da formação de professores e também lacunas ou dificuldades identificadas e que podem ser aprimoradas.

Diante disso, vale salientar que, certamente, outros princípios também importantes poderiam ser elencados, dada a gama de conceitos e definições atribuídas aos casos de ensino nas 42 pesquisas. Porém, entende-se que estes *sete princípios* representem as características essenciais apontadas e com maior prevalência nos trabalhos. Na sequência serão apresentadas as nuances metodológicas explicitadas nas pesquisas.

5.2 Aportes metodológicos em destaque nas teses e dissertações envolvendo casos de ensino

Ao levantar as implicações conceituais e metodológicas em pesquisas bibliográficas de revisão, tais quais as pesquisas de *Estado da Arte* ou *Estado do Conhecimento*, Vosgerau e Romanowski (2014, p. 168) defendem que estas investigações, dentre outras possibilidades, permitem “indicar as tendências e procedimentos metodológicos utilizadas na área”, que aqui se refere ao campo da formação de professores.

Tendo esse propósito como horizonte, a presente pesquisa, situada no escopo dos estudos bibliográficos, se propõe a indicar essas tendências e procedimentos com base em *quatro pontos de procedência metodológica*, a saber: *1º ponto*, a classificação (abordagens/tipos) das pesquisas; *2º ponto*, a relação dos casos de ensino com outros instrumentos de coleta de dados; *3º ponto*, os participantes das pesquisas; e *4º ponto*, as perspectivas de análise empregadas.

No que se refere à classificação das pesquisas (1º ponto), estabeleceu-se como parâmetro para tal análise a mesma proposta adotada para definir o desenho metodológico dessa tese, e isso decorreu do fato de que não houve clareza, uniformidade, entre o modo como cada pesquisador classifica seus estudos. Verificou-se uma incongruência conceitual sobre o que vem a ser elementos como: *tipo, método, abordagem, técnicas* e mesmo *instrumentos* de pesquisa. Sem dúvida, em decorrência dos distintos aportes teóricos metodológicos adotados por cada pesquisador, é previsível que existam variações sobre como cada um concebe esses elementos, que não necessariamente representem imprecisões conceituais, mas distintas perspectivas acerca deles.

Diante dessa constatação, e a fim de estabelecer um parâmetro de análise sobre a classificação das teses e dissertações, optou-se por balizar os achados nos estudos a partir do modo como se tratou a classificação da pesquisa proposta para a própria tese aqui em elaboração, a saber: (1) a *abordagem* de pesquisa adotada, (2) o tipo de pesquisa quanto aos *objetivos dos estudos*, e (3) o tipo de pesquisa quanto aos *procedimentos técnicos* (métodos) empregados.

No que tange à *abordagem* assumida nas investigações, apesar da compreensão já discutida no capítulo metodológico da tese, de que a dicotomia qualitativo-quantitativo nas pesquisas em Educação já pode ser superada (ANDRÉ, 2012), ficou evidente que boa parte dos autores dos estudos levantados ainda sentem a necessidade de demarcar essa posição em seus trabalhos (como ocorreu, também, na escrita dessa tese). Precisamente, 34 dos 42 estudos assumiram a abordagem qualitativa de pesquisa em Educação ao explicitar suas escolhas metodológicas. Esse parece ser, certamente, o elemento da metodologia que mais aproximou todos os estudos. Cabe salientar ainda que, em um caso (LACERDA, 2011), a pesquisa foi considerada tanto na abordagem qualitativa, quanto na quantitativa (quali-quant).

Quando analisados os tipos de pesquisa quanto aos *objetivos dos estudos*, constatou-se que 10 deles fizeram esse tipo de classificação, distribuídos em: três pesquisas descritivas (MAFFIA, 2011; RAMOS, 2018; PEREIRA, 2019); duas exploratórias (ANASTÁCIO, 2017; ZERBATO, 2018); e uma explicativa (CRUZ, 2022). E completando a soma dos 10 estudos, estão os casos em que houve a associação entre duas classificações: descritivo-analítico em três estudos (NONO,

2001; ORTEGA, 2011; MOREIRA, 2019); e descritivo-exploratório em mais um estudo (BEZERRA, 2014).

Cabe apontar, ainda, a classificação apontada por Costa (2021, p. 85), ao fazer referência ao paradigma fenomenológico-hermenêutico, o qual tem, segundo a pesquisadora, “a intenção de compreender as interpretações que os sujeitos fazem sobre o mundo social”. Na busca por compreender essa denominação e o espaço que ocupa nas classificações aqui realizadas, levou-se em consideração a argumentação da autora de que no movimento fenomenológico-hermenêutico mergulha em seu objeto de estudo, a fim de compreendê-lo em profundidade, não cabe a busca pela confirmação de pressupostos, mas possibilidades de compreensão sobre o fenômeno investigado. Assim, entende-se que a classificação de Costa (2021) - fenomenológico-hermenêutico – fica entendida tanto como abordagem (hermenêutica) quanto como método (fenomenológico).

Agora, passando aos tipos de pesquisa em relação aos *procedimentos técnicos* dos estudos, os métodos efetivamente empregados, inferiu-se que em 33 trabalhos os pesquisadores fizeram uma classificação de seus estudos sob esse critério. Um fato importante para a compreensão dos resultados que serão apresentados na Tabela 7, é que há trabalhos em que mais de um tipo de pesquisa foi mencionado, tais como as pesquisas de Poggetti (2014), que foi definida como *bibliográfica e de campo*, ou a de Maffia (2011), na qual desenvolveu-se um *estudo de caso, de campo, bibliográfico e documental*.

Tabela 7 - Tipos de pesquisa (métodos/metodologias) desenvolvidos nas teses e dissertações.

(continua)

Tipos de pesquisa (métodos/metodologias) quanto aos procedimentos técnicos	Quantidade de vezes em que foi mencionado
Pesquisa-ação	6
Pesquisa-intervenção	5
Pesquisa de campo	5
Estudo de caso	5
Método construtivo-colaborativo	4
Pesquisa bibliográfica	4
Pesquisa documental	2
Pesquisa narrativa	2
Pesquisa-formação	1
Investigação-ação	1

(conclusão)

Tipos de pesquisa (métodos/metodologias) quanto aos procedimentos técnicos	Quantidade de vezes em que foi mencionado
Pesquisa colaborativa	1
Pesquisa autobiográfica	1
Autoestudo	1
<i>Design experiente</i>	1
Estudo retrospectivo	1
Levantamento comparativo	1
Pesquisa teórico-empírica	1
Materialismo histórico-dialético ²⁶	1
Total de tipos de pesquisa indicados	43

Fonte: Elaborada pelo autor da tese a partir da análise dos trabalhos.

Como é possível observar, as metodologias de pesquisa mais recorrentes foram aquelas nas quais os pesquisadores interagiram com os participantes de seus estudos, fazendo intervenções, ações, colaborando ou formando. Entende-se que o grupo de pesquisas com essas características é formado pelas seguintes denominações constantes na Tabela 7: *pesquisa-ação* (LACERDA, 2011; MENDONÇA, 2015; ULIANA, 2015; RABELO, 2016; MILANESI, 2017; PAIXÃO, 2018); *pesquisa-intervenção* (NONO, 2005; DUEK, 2011; RODRIGUES, 2013; FABRI, 2021; CRUZ, 2022); *método construtivo-colaborativo* (DUEK, 2011; SOUSA, 2012; RODRIGUES, 2013; FABRI, 2021); *pesquisa-formação* (MOREIRA, 2019); *investigação-ação* (DOMINGUES, 2007); e *pesquisa colaborativa* (ZERBATO, 2018), perfazendo um total de 17 vezes em que pesquisas com proposições no sentido de ação/intervenção/colaboração foram identificadas.

O número significativo de pesquisas com as características citadas anteriormente remete ao modo como os casos de ensino são apropriados pelos pesquisadores no âmbito da formação de professores. Na medida em que o potencial formativo dos casos é anunciado, e que sua contribuição para a formação docente passa a ser investigada, é de se esperar que sejam aplicados em pesquisas

²⁶ Em seu estudo, Iza (2008) não especifica um tipo de pesquisa, mas refere-se ao longo do trabalho ao materialismo histórico-dialético como fundamento e método de sua investigação. Nesse sentido, embora não se tenha a compreensão de que se trata de um tipo de pesquisa, o materialismo histórico-dialético foi incluído na Tabela 7 como representação do que a autora expressou em sua tese no que tange à metodologia adotada.

aliadas a propostas de intervenção/ação/colaboração nos contextos de formação/atuação dos professores e/ou demais profissionais do ensino.

Houve também relevância quantitativa dos estudos em que foi indicada a *pesquisa de campo* (MAFFIA, 2011; POGGETTI, 2014; SILVA, 2018b; CRUZ, 2020; COSTA, 2021), considerada a abrangência de configurações metodológicas abarcadas por essa denominação. Também presente em cinco trabalhos, está a pesquisa do tipo *estudo de caso* (MIGLIORANÇA, 2004; MAFFIA, 2011; RAMOS, 2018; SILVA, 2018a; COSTA, 2021), com a especificidade anunciada por Costa (2021, p. 94) sobre ter realizado um *estudo de caso intrínseco*, ao qual define, baseada na tipificação de Stake (2009), como “aquele em que há interesse em aprender mais sobre um específico caso concreto”, distinguindo-o dos estudos de caso do tipo *instrumental e coletivo*.

Quatro estudos mencionaram a *pesquisa bibliográfica* (MAFFIA, 2011; YAMAMOTO, 2012; BEZERRA, 2014; POGGETTI, 2014), geralmente associada a outros tipos de pesquisa. A única investigação que mencionou apenas o tipo de pesquisa bibliográfico foi o estudo de Yamamoto (2012), mas ao ter acesso ao trabalho verifica-se que houve um processo empírico de coleta de dados, utilizando questionários, casos de ensino e documentos. Apesar disso, há apenas referência à abordagem qualitativa e à pesquisa bibliográfica, sem outra classificação metodológica para o estudo no que concerne aos procedimentos técnicos empregados. É válido ainda mencionar que, nas duas vezes em que foi citada a *pesquisa documental* (MAFFIA, 2011; BEZERRA, 2014), essa foi associada à pesquisa bibliográfica e a outros tipos de pesquisa, não sendo encontrado nenhum estudo, dentre as 42 teses ou dissertações, que tenha sido realizado somente com análise de dados documentais ou bibliográficos.

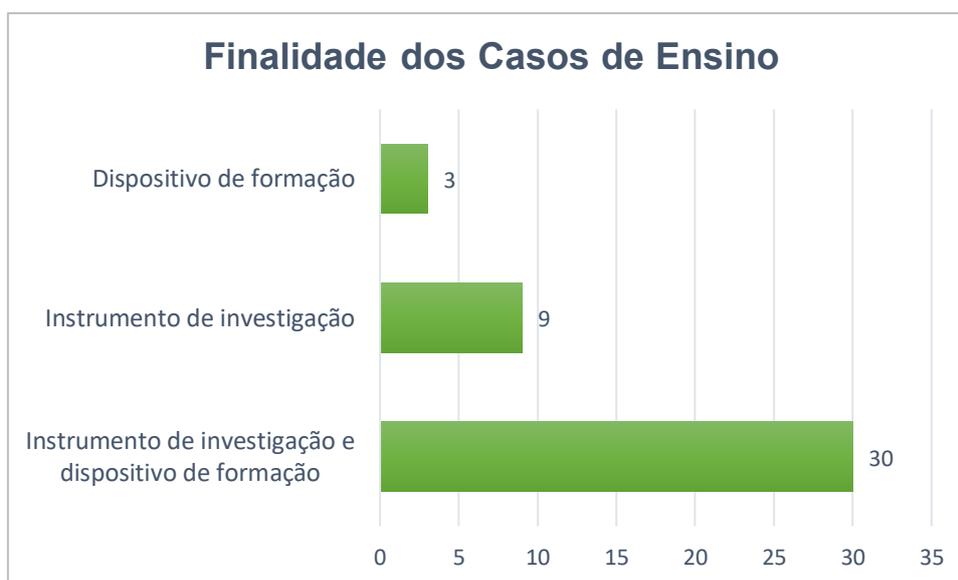
Como último aspecto a ser destacado na Tabela 7 estão os estudos que anunciaram a *pesquisa narrativa* (EVANGELISTA, 2011; CARDOSO, 2014), e a *pesquisa autobiográfica* (ARRAZ, 2022). Por sua natureza, esses tipos de pesquisa lidam com a produção e análise de narrativas dos participantes dos estudos, condição à qual os casos de ensino se associam pela análoga possibilidade de produção e análise de narrativas que fomentam. Como *1º princípio* característico dos casos de ensino, identificado e explanado anteriormente na tese, as narrativas são tomadas como base para os casos de ensino, e por tal relação, esperava-se que houvesse mais pesquisas do tipo narrativo em um levantamento como o que foi feito

para essa tese, voltado ao trabalho com casos de ensino na formação de professores. Diante disso, pode-se problematizar o fato de que as 42 teses ou dissertações lançaram mão de uma ferramenta baseada em narrativas – os casos de ensino - fato esse reconhecido em 35 desses estudos, mas que em apenas três deles houve a adoção teórico-metodológica da pesquisa narrativa como fio condutor da investigação.

Dentre os demais tipos de pesquisa, identificados apenas uma vez nos estudos, não houve correlação com as denominações discutidas anteriormente, cabendo sua associação com os respectivos trabalhos que as mencionaram: *autoestudo* (VIEIRA, 2021); *design experiment* (BATISTA, 2017); *estudo retrospectivo* (VIEIRA, 2021); *levantamento comparativo* (ORTEGA, 2011); *pesquisa teórico-empírica* (ALMEIDA, 2017); metodologia do *materialismo histórico-dialético* (IZA, 2008).

Na sequência, o próximo *ponto de procedência metodológica (2º ponto)* a ser apresentado é a relação verificada entre os casos de ensino e outros instrumentos de coleta de dados; ou, nos estudos em que os casos não foram utilizados como ferramenta metodológica, a identificação de como os dados foram coletados nessas situações. Para estabelecer essa relação, é preciso compreender primeiro a finalidade com que os casos de ensino foram adotados em cada investigação, e para tanto pode-se observar o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Finalidade para a adoção dos casos de ensino nas teses e dissertações.



Fonte: Elaborado pelo autor da tese a partir da análise dos trabalhos.

Dada a premissa de que os casos de ensino têm essa dupla potencialidade, de investigação e formação acerca dos processos educacionais, fica visível pela ilustração dos dados que a maioria dos trabalhos (30) explorou essas duas perspectivas. Em publicação na qual relatam seu estudo com casos de ensino na formação-investigação de professores, Domingues, Sarmento e Mizukami (2012, p. 3) reforçam que, “entre as muitas possibilidades, os casos de ensino se destacam como uma ferramenta de formação de professores, como de investigação de seus processos formativos”. Ao tecer algumas considerações sobre o estudo realizado, afirmam que, além do teor investigativo por meio do qual desenvolveram a pesquisa, foi primordial o seu valor formativo, pois possibilitaram significativas aprendizagens e o desenvolvimento da docência mediante movimentos de reflexão sobre suas ações.

Com o mesmo direcionamento, algumas das teses e dissertações evidenciaram essa dupla contribuição dos casos de ensino para suas investigações. Domingues (2013, p. 219-220), por exemplo, assim se expressa em seu texto: “diante desses resultados alcançados, avalio que a pesquisa confirma os casos de ensino como uma metodologia formativa em ambiente virtual de aprendizagem e investigativa importante para compreensão e promoção da aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência”.

Com reflexão similar, Anastácio (2017, p. 106) expressa a seguinte conclusão ao finalizar seu estudo voltado aos saberes docentes:

Os casos de ensino no estudo dos saberes, são ferramentas formativas e investigativas. Formativas, por serem estratégias que oferecem a oportunidade para se dar voz aos professores, que podem compartilhar seus saberes com outros docentes quando enfrentam situações conflitivas no ensino. Investigativas, porque servem para apreender e revelar os saberes, permitindo um conhecimento maior da profissão docente.

Assim como esses, outros estudos apresentaram considerações finais corroborando a passagem, de potencial investigativo e formativo dos casos, para efetivamente os efeitos investigativos e formativos que trouxeram para suas pesquisas.

Outro aspecto que chama atenção no Gráfico 2, é que ao serem somados os 30 trabalhos que se apropriaram dessa dupla finalidade do uso dos casos de ensino, às nove pesquisas que os utilizaram somente como instrumento metodológico, chega-se a um total significativo de 39 estudos que exploraram o potencial investigativo dos casos de ensino. Já quando ocorre a soma das 30 pesquisas de

dupla finalidade com os três estudos focados apenas na condição de formação, chega-se a um total de 33 trabalhos. Há, portanto, entre as 42 teses e dissertações aqui analisadas, uma predominância do uso potencial investigativo dos casos em relação às suas possibilidades formativas.

Sobre as nove pesquisas que indicaram utilizar os casos apenas com finalidade investigativa (MIGLIORANÇA, 2004; BRAGA, 2005; SANTOS, 2007; POGGETTI, 2014; ALMEIDA, 2017; RAMOS, 2018; PEREIRA, 2019; CRUZ, 2020; COSTA, 2021), um fato que chama atenção é que em todos esses estudos os casos de ensino foram usados sempre em articulação com outras ferramentas/instrumentos para produção de dados, tais como entrevistas, questionários, observações, entre outros.

Nesse sentido, pode-se mencionar a investigação de Cruz (2020), que teve como instrumentos para coleta/produção de dados os casos de ensino, elaborados pelas participantes do estudo, em associação com a realização de duas entrevistas semiestruturadas com cada uma delas. Do mesmo modo, outro estudo que utilizou os casos como dispositivo investigativo, associado a outros instrumentos metodológicos foi o de Pereira (2019), que além da análise e elaboração dos casos de ensino, utilizou questionário e gravações em áudio para produção de dados de pesquisa.

No tocante aos três estudos que mencionaram ter concebido os casos de ensino apenas como dispositivo formativo (MAFFIA, 2011, BEZERRA, 2014; ARRAZ, 2022), há uma peculiaridade que pode justificar esse posicionamento. Nessas três pesquisas, que contaram com outros instrumentos de coleta de dados, os casos de ensino foram elaborados pelos pesquisadores, no decorrer da investigação, constituindo-se como resultado e legado das pesquisas para serem utilizados na formação de professores.

Maffia (2011), ao apresentar os dois casos que elaborou ao concluir sua pesquisa, defende que eles poderiam servir para possibilitar a reflexão e a ressignificação dos saberes de docentes que atuassem no contexto no qual pesquisou, ou em outros análogos a ele. Reforça ainda que os casos que elaborou poderiam contribuir também para o campo da Didática, além da formação de professores.

Já Bezerra (2014, p. 117-118), acredita que “o caso de ensino elaborado, fruto de sua dissertação, pode contribuir na discussão sobre as habilidades e

competências que precisam ser desenvolvidas para que ocorra o uso qualificado das TIC pelos professores”, e conclui acreditando que o resultado da aplicação do caso que criou poderia “contribuir para o a construção de um modelo de formação para uso das tecnologias digitais em diferentes modalidades de ensino”.

Por sua vez, Arraz (2022) termina sua investigação apresentando um recurso educacional, configurado como projeto de extensão, denominado *Casos de Ensino: contando nossas experiências formativas e docentes*, com vistas a criar um espaço de diálogo entre a Universidade e a Educação Básica que contribua para a formação de professores em diferentes contextos, níveis e modalidades de ensino.

Sobre o contexto de elaboração dos três estudos mencionados, cabe ressaltar que a dissertação de Arraz (2022) foi desenvolvida no Mestrado Profissional Educação e Docência – da Universidade Federal de Minas Gerais; a dissertação de Bezerra (2014) no Centro Interdisciplinar de Desenvolvimento e Gestão Social - CIAGS, composto por pesquisadores e professores da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia; e a tese de Maffia (2011) apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciência Florestal da Universidade federal de Viçosa. Nesse sentido, enquanto a elaboração de casos por Maffia (2011), ao final de seu estudo, se justifica por ser uma característica do mestrado profissional, as propostas de Arraz (2022) e Bezerra (2014) já remetem ao movimento de aproximação de outras áreas do conhecimento (Administração/Ciência Florestal) com o campo da formação de professores.

Após essa descrição e discussão sobre a finalidade (investigativa/formativa) com que os casos de ensino foram adotados em cada investigação, pode-se relacionar, então, os demais instrumentos de coleta de dados, identificados nos estudos analisados, conforme a Tabela 8.

Tabela 8 – Procedimentos de produção de dados utilizados nas pesquisas.

Instrumentos de Coleta/Produção de Dados	Quantidade de vezes em que foram utilizados
Casos de Ensino	39 ²⁷
Entrevista	25
Questionário	22
Observação	8
Documentos (análise)	7
Diário decampo	7
Bibliográfico	4
Filmagem	4
Relato escrito	4
Diário reflexivo	3
Roteiro	3
Formulário	3
Fórum	2
Narrativas	2
Notas de campo	2
Síntese	2
Ficha	2
Conversa	1
Curso de formação	1
Debate	1
Dossiê	1
Foto	1
Gravação de áudio e vídeo	1
Grupo focal	1
Memorial reflexivo	1
Portfólio	1
Rede de interação	1
Roda de discussão	1
Seminário de reflexão	1
Visita exploratória	1

Fonte: Elaborada pelo autor da tese a partir da análise dos trabalhos.

²⁷ Com base no Gráfico 1, considerou-se que todas as pesquisas que indicaram ter utilizado os casos de ensino como instrumento de investigação, dispuseram desses dispositivos para coletar/produzir dados em suas investigações.

Como primeiro esclarecimento a ser feito sobre os dados apresentados na Tabela 8 é que se optou por respeitar ao máximo as nomenclaturas utilizadas pelos próprios autores das teses e dissertações, deixando para fazer possíveis aproximações ou associações no decorrer do texto.

No que tange ao instrumento de coleta de dados mais mencionado, pode-se verificar que foi a entrevista, apontada 25 vezes. Nessa categoria, incluiu-se denominações como: *entrevista semiestruturada*; *entrevista narrativa*; *entrevista individual*; e *entrevista coletiva*; Já de antemão, é visível que há relação com outros instrumentos/métodos de coleta de dados mencionados, como a *entrevista coletiva*, que teria similitude com o *grupo focal*, a *roda de discussão* e o *debate*, por exemplo.

Dentre todos os instrumentos para produção de dados relacionados, a entrevista foi, certamente, aquela que mais articulou-se com a produção de dados mediante os casos de ensino. A pesquisa de Braga (2005, p. 79), por exemplo, utilizou um caso de ensino “como um instrumento complementar às entrevistas semiestruturadas”, foi entregue às participantes ao final da entrevista para posterior análise e produção escrita da reflexão acerca dele. Já no caso do estudo de Ramos (2018, p. 104), os sujeitos participaram de uma entrevista, dividida em dois momentos, sendo que “cada um desses momentos foi antecedido pela leitura de um caso de ensino, elaborado especificamente dentro da realidade pesquisada”. Assim, cada pesquisa que associou as entrevistas com os casos de ensino lançou mão de configurações peculiares que atendessem a demanda dos seus objetos de investigação e de seu percurso metodológico.

No sentido de levantamento de dados, destaca-se o uso de *questionários* (22), *formulários* (3) e *fichas* (3). Esses instrumentos foram apropriados em distintos momentos e com distintos propósitos de pesquisa. Dutra (2017), usou um questionário para identificar elementos da trajetória e participação em cursos/formação entre os professores; Moreira (2019), contou com dois questionários distintos, um a fim de revelar elementos sócio profissionais no primeiro encontro da proposta que desenvolveu, e o outro para avaliação no quarto e último encontro; Batista (2017), trabalhou com um questionário contendo tanto perguntas fechadas quanto abertas, a fim de identificar um perfil dos participantes e, também, iniciar a aproximação das concepções deles acerca do objeto de estudo, que seriam depois aprofundadas mediante outras formas de produção de dados. Assim como no caso das entrevistas, os questionários, formulários ou fichas também foram

utilizados de modos e formatos distintos, de acordo com as demandas de cada pesquisa e pesquisador, mas com uma tendência maior para o levantamento de informações, referentes aos participantes ou aos processos de investigação formação, e também menos relacionados aos casos de ensino do que as entrevistas.

Outro grupo de instrumentos mencionados pelos autores para produção de dados de pesquisa é formado por aqueles que se aproximaram dos contextos da prática, do cotidiano escolar ou educacional, das situações vivenciadas de onde foram captados os elementos para as análises estimadas. Há ainda, casos como as gravações ou filmagens de entrevistas coletivas, debates ou grupo focal, também com o propósito de fazer registros do momento para que pudessem ser retomados e analisados. Compreende-se como pertencentes a esse grupo os seguintes instrumentos/procedimentos mencionados: *observação* (7); *diário de campo* (7); *filmagem* (4); *foto* (1); *gravação de áudio e vídeo* (1); e *visita exploratória* (1).

A utilização desses instrumentos supracitados teve finalidades diversas, podendo-se mencionar o trabalho de Iza (2008, p. 69), em que a autora, mediante as filmagens que realizou, afirma ter conseguido “captar uma amostra do trabalho das professoras com as crianças” e também “identificar relações importantes entre as práticas e os discursos” delas. Nesse sentido, pode-se fazer referência, também, ao estudo de Paixão (2018), que assim relata a articulação entre alguns dos elementos de produção de dados que utilizou.

No diário de campo foram registradas as aulas observadas de forma descritiva durante a observação, e, imediatamente, registradas as reflexões da pesquisadora, as quais possibilitaram as reflexões e discussões implementadas nos encontros de estudo quando da análise dos casos de ensino.

Na perspectiva da interação entre os participantes do estudo, a Tabela 8 evidencia instrumentos ou procedimentos de caráter coletivo, tais como: *fóruns* (2); *seminários de reflexão* (1); *roda de discussão* (1); *rede de interação* (1); *grupo focal* (1); *debate* (1); e *curso de formação* (1). Sobre esse último, vale explicar que, dada a natureza do objeto de estudo da tese, outras pesquisas desenvolveram propostas de formação docente, mas em uma ocasião (IZA, 2008) a pesquisadora se referiu ao seu *curso de formação*, no todo, como procedimento de geração de dados.

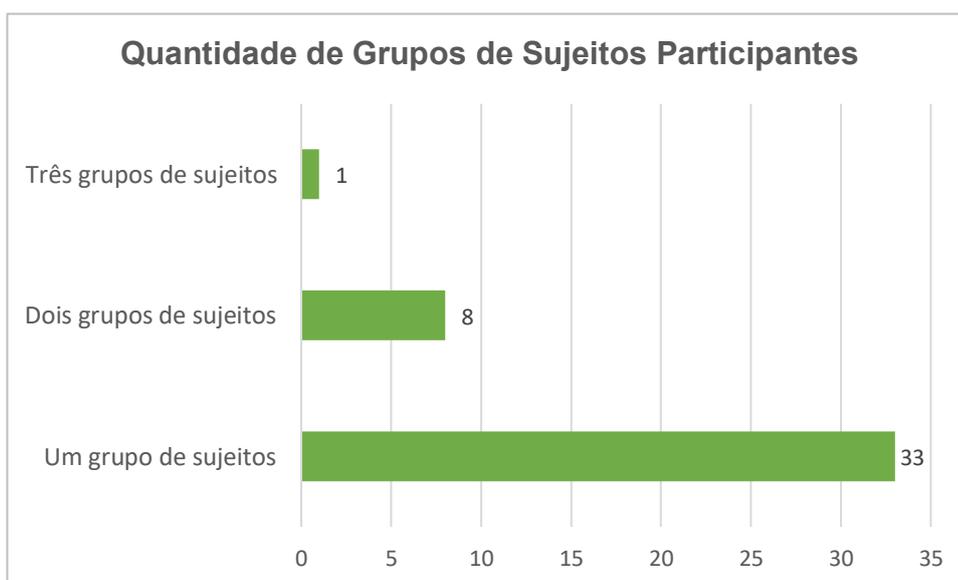
Sobre essa coleta de dados na perspectiva da coletividade, houve casos em que ela ocorreu de modo virtual, como no estudo de Milanesi (2017, p. 113, no qual

os *grupos/fóruns* integravam a ferramenta virtual que utilizou, e “foi por meio das postagens nos fóruns pelas participantes do grupo, que foram estabelecidas as interações virtuais”. Já no modelo presencial, Dutra (2017, p. 129) relata que “as experiências vividas pelas professoras foram relatadas nas rodas de conversas e de discussão de casos de ensino”, o que expressa uma associação mais direta entre os distintos mecanismos de produção de dados.

Como último elemento a ser mencionado acerca da Tabela 8, desponta a produção de dados via *análise documental* (7) e *bibliográfica* (4), considerando, entre outros, estudos como os de Yamamoto (2012), que analisou o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de licenciatura em que se deu sua investigação, e o de Lacerda (2011), que estudou os documentos institucionais de seu contexto de pesquisa, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e as informações contidas no *site* da faculdade em questão.

Com a clareza de que outras inferências ainda poderiam ser feitas sobre a articulação entre os distintos instrumentos para coleta e produção de dados, se faz pertinente avançar para o *3º ponto de procedência metodológica* analisado nas teses e dissertações, qual seja, a identificação dos participantes envolvidos em cada uma das pesquisas. De início, é preciso relatar que houve pesquisas em que mais de um grupo de sujeitos participou, conforme demonstrado no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Quantidade de grupos de sujeitos participantes das pesquisas.



Fonte: Elaborado pelo autor da tese a partir da análise dos trabalhos.

Fica evidente que a maioria das teses e dissertações trabalhou com apenas um grupo de sujeitos (33), mas houve situações em que foram estabelecidas combinações entre esses grupos, com os respectivos propósitos de cada investigação.

Os estudos que investigaram dois grupos de sujeitos foram: Migliorança (2004), professores e estudantes da EJA; Poggetti (2014), professoras (pedagogas) e uma coordenadora pedagógica; Rabelo (2016), professoras do AEE e uma gestora da Educação Especial; Silva (2018a), professores coordenadores de área e coordenadores escolares; Zerbato (2018), professores da Educação Básica e estudantes, tanto da graduação como da pós-graduação; Pereira (2019), professores iniciantes e estudantes de licenciatura que já atuavam na docência; Vieira (2021), o próprio pesquisador (autoestudo) e os sujeitos que ele denominou como *amigos críticos*; e Cruz (2022), professoras de Educação Infantil e um agente escolar.

A pesquisa em que foram identificados três grupos de sujeitos distintos foi a de Uliana (2015), em que a pesquisadora trabalhou com estudantes do Ensino Médio que tinham deficiência visual, professores desse nível de ensino e também estudantes de cursos de licenciatura, distribuídos em distintas etapas do estudo.

No que tange aos participantes, efetivamente, foram identificadas denominações distintas, agrupadas na classificação observada na Tabela 9.

Tabela 9 – Sujeitos participantes das pesquisas.

Sujeitos Participantes das Pesquisas	Número de participações
Professores	33
Estudantes	12
Coordenadores	2
Gestor	1
Pesquisador	1
Agente escolar	1
Amigo crítico	1
Especialista	1

Fonte: Elaborada pelo autor da tese a partir da análise dos trabalhos.

A ênfase, certamente, fica nos estudos voltados aos professores (33), o que sugere a imediata relação com o potencial formativo evidenciado nos casos de

ensino, e a clareza de que as pesquisas selecionadas tiveram como critério a relação com a formação docente em seus objetos de estudo.

Sobre essa predominância das pesquisas no campo da formação de professores para a figura do professor, tal fato já foi identificado e destacado por André (2009), quando fez seu estudo comparativo entre as pesquisas sobre formação docente realizadas nas décadas de 1990 e 2000. A autora concebeu como um aspecto muito promissor essa atenção dada ao professor, às suas opiniões, representações, identidade e saberes, pois conhecer de perto os docentes é fundamental para delinear estratégias efetivas para sua formação.

Para ampliar ainda mais a referida predominância na figura do professor, é válido mencionar que, dentre as 12 vezes em que os estudantes foram participantes das pesquisas, em nove delas tratava-se de estudantes de cursos de formação docente, oito de licenciaturas e um do magistério, ou seja, futuros professores. A participação de estudantes que não seriam futuros professores aconteceu nas seguintes pesquisas: Migliorança (2004), estudantes da EJA; Uliana (2015), estudantes do Ensino Médio com deficiência visual; e Zerbato (2018), estudantes de pós-graduação, sem especificação de curso.

Quanto aos demais sujeitos que participaram das pesquisas, nota-se que alguns têm relação direta com o contexto escolar, como *coordenador* (POGGETTI, 2014; SILVA, 2018a), *gestor* (RABELO, 2016), e agente escolar (CRUZ, 2022); enquanto nos outros essa aproximação com o cotidiano da escola não fica tão evidente, como no caso dos sujeitos denominados como o próprio *pesquisador* e o *amigo crítico* (VIEIRA, 2021); e um *especialista* (BEZERRA, 2014).

Como contribuição para esse momento da análise, podem ser relevantes os dados sobre os níveis ou etapas do ensino em que se deram as investigações, que demonstraram predominância de olhares direcionados à Educação Básica (34 estudos), em detrimento da Educação Superior (8). Acerca dos estudos voltados à Educação Básica, 23 especificaram o interesse no ensino fundamental, três no ensino médio, dois em ambas as etapas, enquanto seis contemplaram a Educação Básica em sua totalidade.

Diante do exposto, é possível avançar para a discussão acerca do 4º ponto de *procedência metodológica*, que corresponde à identificação das perspectivas de análise de dados de cada estudo. Sobre tal aspecto, verificou-se que a maior parte

das teses e dissertações não denominou um tipo, método ou técnica específica utilizada para a análise de dados.

Tabela 10 – Indicações dos autores das pesquisas sobre os tipos, métodos ou técnicas de análise de dados utilizados nos estudos.

Indicações sobre as Análises de Dados	Número de Trabalhos
Tipo, método ou técnica de análise não especificada	18
Tipo, método ou técnica de análise especificada (nomeada)	17
Referência a autores, sem especificar tipo, método ou técnica	5
Referência apenas a softwares utilizados na análise	2

Fonte: Elaborada pelo autor da tese a partir da análise dos trabalhos.

Nos 18 estudos em que, conforme indicado na Tabela 10, não houve a especificação de um tipo, método ou técnica para a análise de dados, os autores fazem menção a essa etapa da pesquisa de um modo impreciso e, muitas vezes, sem objetividade, associando a análise à base epistemológica adotada, ou, nem mesmo isso.

Para ilustrar tal situação, podem ser apontados os argumentos de Pereira (2019), que ao iniciar o capítulo de sua tese no qual propõe a análise e interpretação dos dados, menciona que seriam observadas as respostas desenvolvidas no questionário que aplicou, nas tarefas que propôs aos seus participantes e nos casos de ensino desenvolvidos. Que tais informações seriam retiradas dos documentos, notas de campo e gravações, e que a análise visaria ao alcance dos objetivos da pesquisa. Termina, explicando como faria a identificação dos participantes e, na sequência, começa a descrever tais dados e interpretá-los, sem nenhuma outra informação que leve à compreensão de qualquer tipo, método ou técnica de análise.

É preciso considerar que o fato de não especificar suas análises a partir da denominação de métodos ou técnicas, não significa que os autores não tenham buscado explicar os procedimentos de análise adotados, mas o fizeram de modo que não facilita a compreensão do leitor. Como exemplo disso, pode ser mencionado o estudo de Dutra (2017), no qual a autora assume a filiação à abordagem qualitativa de pesquisa, e na sequência passa a descrever nuances de seu processo de produção de dados que, ao seu ver, estavam em harmonia com essa abordagem. Detalha os procedimentos de coleta, como interagiu com as

participantes em cada momento do estudo, mas deixa como compreensão acerca da análise realizada apenas a ideia de *análise qualitativa*, o que se considera significativamente amplo e, pode-se dizer, impreciso, quando se busca compreender o processo.

Assim, esse número significativo de 18, das 42 teses e dissertações, levam a uma apreensão turva acerca da configuração teórico-metodológica de suas pesquisas, o que não significa haver, necessariamente, um desalinhamento entre teoria e método, mas não contribuindo como poderiam para o aprimoramento desse aspecto, em específico, das pesquisas no campo da formação de professores, e, como um todo, da Educação.

Como segundo item constante na Tabela 10 e que pode ser discutido, estão os 17 estudos que nomearam um tipo, método ou técnica específico de análise de dados, como indica a Tabela 11.

Tabela 11 – Tipo, método ou técnica de análise de dados nomeados nas pesquisas.

Tipo – Método – Técnica de Análise de Dados	Número de vezes em que foi mencionado
Análise de Conteúdo	9
Triangulação de dados	3
Análise Textual Discursiva (ATD)	2
Análise compreensiva-interpretativa	1
Análise Situacional	1
Análise Temática	1
Método da <i>Grounded Theory</i>	1
Mapas Rizomáticos	1
Convenções analíticas tradicionais de dados	1

Fonte: Elaborada pelo autor da tese a partir da análise dos trabalhos.

Assim, com tais denominações, os autores indicaram o tipo de análise de dados que se propuseram a utilizar em seus estudos. Com ênfase, a *Análise de Conteúdo* foi o modelo mais apontado (SANTOS, 2007; YAMAMOTO, 2012; BEZERRA, 2014; ULIANA, 2015; ALMEIDA, 2017; ANASTÁCIO, 2017; MOREIRA, 2019; CRUZ, 2020; CRUZ, 2022). Em associação com a referência à essa técnica de análise, foram mencionadas em alguns estudos as autoras Bardin (quatro vezes) e Franco (uma vez), cujas publicações sobre a Análise de Conteúdo parecem ser as

mais utilizadas. Houve, ainda, o caso do estudo de Lacerda (2011) que citou Bardin e alguns pressupostos da *Análise de Conteúdo*, mas sem mencionar a técnica em momento algum de seu texto.

Tendo em vista que o propósito aqui não é avaliar a pertinência ou qualidade das análises realizadas, mas conhecer os tipos, métodos ou técnicas que utilizaram, é preciso considerar que existe a possibilidade de, mesmo sem mencionar (nomear) a técnica utilizada, serem adotados seus pressupostos e princípios de modo a conduzir adequadamente o processo de análise. Do mesmo modo, indicar um tipo, método ou técnica, assumi-lo, não garante que ocorra a apropriação adequada de seus princípios e procedimentos. Trata-se, especificamente, de defender maior clareza sobre os procedimentos de análise de dados, a fim de contribuir para o desenvolvimento metodológico da pesquisa em Educação.

Outra ressalva importante a ser feita diz respeito à indicação da abordagem qualitativa de pesquisa, considerando que a partir dela, pressupõe-se uma clareza sobre o modo como a análise de dados foi desenvolvida, o que, no estudo das 42 teses e dissertações, não se confirmou. Para essa compreensão é relevante atentar-se ao que problematiza André (2012, p. 21), quando propõe que, “se a fenomenologia encontra-se nas raízes dos estudos ‘qualitativos’ da área de educação, sua evolução vem se dando no sentido de uma crescente diversificação tanto nos fundamentos filosóficos quanto nos métodos, procedimentos, estilos e conteúdos”. Ou seja, compreende-se que indicar um estudo como ancorado na abordagem qualitativa de pesquisa em Educação não pressupõe clareza sobre os procedimentos, tipo, método ou técnica empregados, dada a variedade de possibilidades aventadas.

A reflexão apresentada diz respeito, também, às demais denominações identificadas na Tabela 11, quais foram; *Triangulação de Dados* (DUEK, 2011; RABELO, 2016; VIEIRA 2021); *Análise Textual Discursiva (ATD)* (COSTA, 2021; RAMOS, 2018); *Análise compreensiva-interpretativa* (ARRAZ, 2022); *Análise Situacional* (VIEIRA, 2021); *Análise Temática* (SILVA, 2018a); *Método da Grounded Theory* (MILANESI, 2017); *Mapas Rizomáticos* (VIEIRA, 2021); *convenções analíticas tradicionais de dados* (VIEIRA, 2021). Ou seja, mesmo que os autores explicitem com clareza suas perspectivas de análise, isso não corresponde ao eventual mérito de sua aplicação.

Como contraponto aos estudos que não indicaram um tipo, método ou técnica de análise, os dados anteriormente explanados permitem observar que em um mesmo estudo, o autor (VIEIRA, 2021) utilizou quatro denominações (*convenções analíticas tradicionais de dados; Mapas Rizomáticos; Análise Situacional; Triangulação de Dados*), além da referência a distintos autores para teorizá-las. Tal fato, há de se mencionar, também não contribuiu para clarificar o processo ou as bases teórico metodológicas da análise, gerando a mesma sensação de imprecisão.

Como apoio aos processos de análise de dados, cabe ainda mencionar que em alguns estudos foram indicados programas ou *softwares* que apoiaram a tabulação e a análise do material produzido. Santos (2007), que trabalhou com a Análise de Conteúdo, utilizou o pacote estatístico *SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)*, o mesmo utilizado por Maffia (2011), que contou também com a planilha de dados *Excel*. Rodrigues (2013), em seu estudo, também fez referência ao *Excel*, enquanto Milanesi (2017), pautada no *Método da Grounded Theory* e em suas técnicas de análise, lançou mão do software de análise de dados qualitativos denominado *ATLAS/ti*.

Mediante as explicações sobre a análise de dados dos trabalhos, encerra-se esse tópico que tratou dos referentes metodológicos adotados nas teses e dissertações com um aceno, para que os pesquisadores do campo da formação de professores se dediquem a levar, com a máxima clareza, esses elementos aos leitores de seus trabalhos. No que concerne a essas indicações metodológicas, embora André (2009) tenha verificado um avanço dos anos de 1990 para 2000, sugerindo maior consciência e preocupação com o rigor metodológico por parte dos pesquisadores nos resumos das teses e dissertações, no presente estudo foi perceptível que, depois de mais de duas décadas, mesmo sendo analisadas na íntegra, parte das pesquisas ainda não aponta com precisão as suas opções metodológicas.

Sobre a carência de explicitação dos elementos metodológicos dos estudos, cabe ainda ressaltar que, no momento de concluir as pesquisas, poucos pesquisadores teceram considerações sobre a metodologia empregada no estudo. Defende-se que é importante que os pesquisadores, ao tecerem as considerações finais de suas pesquisas, façam uma síntese sobre os elementos metodológicos utilizados. Para o leitor das teses e dissertações, é sempre importante encontrar,

nas conclusões dos estudos, as considerações dos autores sobre os tipos, métodos, técnicas ou instrumentos metodológicos que utilizaram, bem como se estes contribuíram para o alcance dos objetivos propostos e quais perspectivas podem ser consideradas para utilizações futuras.

5.3 Principais resultados apontados pelas pesquisas com casos de ensino na formação de professores

Com vistas a identificar, nas pesquisas levantadas, subsídios para a compreensão da utilização de casos de ensino na pesquisa e na formação de professores, bem como a orientar outros pesquisadores, formadores ou professores a trabalhar nessa perspectiva, esse tópico do texto retrata os resultados apontados pelos respectivos autores de cada trabalho, especificamente no que tange a esse objeto de investigação - os casos de ensino na formação de professores.

Pode-se ressaltar que, em função da variedade de temáticas sobre as quais versaram os estudos analisados, optou-se por levantar apenas os resultados que se relacionaram, diretamente, ao trabalho com casos de ensino, haja vista que as conclusões concernentes às temáticas de cada investigação não são o interesse dessa investigação.

Com tal intuito, já é importante mencionar que, em 12 teses ou dissertações, não houve menção direta aos casos de ensino nas considerações finais ou conclusões (MIGLIORANÇA, 2004; SANTOS, 2007; IZA, 2008; EVANGELISTA, 2011; ORTEGA, 2011; YAMAMOTO, 2012; RODRIGUES, 2013; PEREIRA, 2015; RAMOS, 2018; COSTA, 2021; VIEIRA, 2021; ARRAZ, 2022). É importante deixar claro que, sobre esse tópico, o que se está considerando é especificamente a menção/referência aos casos de ensino, em relação direta com algum resultado da investigação, no momento específico de conclusão dos textos. Isso não significa que em outros espaços dos trabalhos essa relação não tenha sido feita. Considera-se, também, que há uma diversidade de apropriações dessa metodologia nos estudos, da sua relevância para cada pesquisa, o que também implica na sua retomada, ou não, no momento de tecer as considerações finais ou conclusões.

Dito isso, entre aquelas 30 pesquisas que pontuaram os casos de ensino em suas conclusões, foi possível elencar uma maioria de pontos positivos, porém, também algumas lacunas encontradas pelos pesquisadores.

Com a síntese desses resultados, foi elaborada a Tabela 12, que apresenta paralelamente os pontos positivos e as respectivas quantidades de trabalhos que os mencionaram.

Tabela 12 – Pontos positivos apresentados nos resultados das teses e dissertações, em relação aos casos de ensino.

(continua)

Pontos Positivos Indicados nas Considerações Finais/Conclusões dos Estudos	Número de trabalhos em que foram mencionados
Promoveu reflexão sobre a prática	19
O trabalho com casos de ensino revelou seu potencial formativo	13
Contribuiu para o desenvolvimento profissional docente	10
Revelou a realidade escolar, o dia a dia do professor e os distintos contextos da docência	9
Permitiu a troca de experiência entre pares (colaboração - interação - discussão)	9
Promoveu a tomada de consciência sobre a prática (compreender – repensar)	8
O trabalho com casos de ensino revelou seu potencial investigativo	8
Levou à apreensão dos conhecimentos profissionais mobilizados para o ensino	7
Permitiu acessar, conhecer, ressignificar, ampliar e aprimorar os saberes docentes	7
Contribuiu para os processos de aprendizagem da docência	6
Desvelou as formas de raciocínio pedagógico – o pensamento do professor	6
Identificou crenças, concepções, pressupostos, sentimentos e teorias pessoais dos sujeitos	6
Ajudou na tomada de decisão e resolução de problemas	4
Evidenciou dúvidas, incertezas, dilemas, conflitos, contradições e dificuldades dos participantes	4
Ouviu os professores	2
Tirou os docentes da zona de conforto – motivação	2
Estabeleceu a relação entre teoria e prática	2
Contribuiu para a constituição identitária do professor	2
Desenvolveu habilidades e competências	2
Demonstrou potencial investigativo e formativo para o campo da Didática	2
Teve relevância específica para o início da docência	2
Promoveu empatia	1
Levou à reflexão do próprio pesquisador	1
Ampliou o envolvimento dos participantes na pesquisa	1
Se mostrou eficiente para a realização de grupo focal	1
Demonstrou possibilidades para aprimorar o estágio curricular	1
Permitiu a geração de múltiplas interpretações	1
Pôde ser usado em distintos contextos	1
Possibilitou a superação da racionalidade técnica	1
Contribuiu para o desenvolvimento do professor-pesquisador	1

(conclusão)	
Pontos Positivos Indicados nas Considerações Finais/Conclusões dos Estudos	Número de trabalhos em que foram mencionados
Levou à formação do professor-reflexivo	1
Gerou mais segurança para a prática docente	1
Deixou um legado para outros profissionais da Educação (repertório de casos)	1

Fonte: Elaborada pelo autor da tese a partir da análise dos trabalhos.

A Tabela 12 permite verificar que houve um total de 33 pontos positivos - contribuições - dos casos de ensino que os pesquisadores apontaram na conclusão de suas pesquisas. Sem dúvida, haveria ainda muitas outras contribuições no tocante aos temas específicos de cada trabalho, que não serão mencionados aqui, mas que favorecem também outras áreas do conhecimento e campos de investigação.

Ao correlacionar os pontos de maior recorrência apresentados na Tabela 12 com o referencial teórico elaborado no capítulo 2 da tese, é possível verificar uma significativa congruência entre os achados empíricos e os pressupostos estudados. No que tange, por exemplo, aos 19 estudos que evidenciaram a possibilidade de reflexão sobre a prática mediante a metodologia de casos, se torna premente fazer alusão à perspectiva teórica de Shulman J. (2002) ao defender que os professores aprendem tanto com suas experiências quanto com as reflexões que fazem acerca delas.

Do mesmo modo, a confirmação dos potenciais formativo (13) e investigativo (8) dos casos de ensino corrobora as colocações de Marcelo Garcia (1992) quando analisa os tipos de casos propostos por Shulman L. (1986). As contribuições acerca da aprendizagem da docência (6), do desenvolvimento profissional (10), da base de conhecimento profissional mobilizada pelos professores ao ensinarem (7) e do modo como ocorre o raciocínio pedagógico (6), estão em alinhamento com a concepção de casos de ensino proposta por Mizukami (2004).

Sucessivamente, cada um dos pontos elencados na Tabela 12 podem ser associados às abordagens teóricas, nacionais e internacionais, que vem sendo referenciadas ao longo da construção dessa tese, para além, inclusive, do seu capítulo teórico. Considera-se que os pontos positivos elencados nas pesquisas com casos de ensino na formação de professores corroboram a teoria disponível sobre eles. Embora não identifiquem nenhum ponto inédito no que tange a essa

contribuição, perfazem uma síntese promissora para direcionar as pesquisas e as propostas de formação alicerçadas nessa metodologia de trabalho.

Em tempo, é válido ainda ressaltar a aproximação entre as contribuições elencadas nos estudos e os *sete princípios dos casos de ensino* propostos no item 5.1 desse capítulo. Os princípios *Reflexão sobre a Prática* (4º princípio) e *Questões Reflexivas* (5º princípio), por exemplo, estão diretamente atrelados às considerações dos pesquisadores de que os casos de ensino, efetivamente, promoveram reflexões sobre a prática (19), e à ideia de que essa reflexão promoveu uma tomada de consciência sobre ela (8).

Sobre os princípios de *Elaboração de Casos* (7º princípio), com base em *Narrativas* (1º princípio) acerca da *Realidade Educacional* (2º princípio), identifica-se relação com resultados como os que indicaram a possibilidade de revelar a realidade escolar, o dia a dia do professor e os distintos contextos da docência (9); que permitiram acessar, conhecer, ressignificar, ampliar e aprimorar os saberes docentes (7); ouvir os professores (2); e que foram evidenciadas dúvidas, incertezas, dilemas, conflitos, contradições e dificuldades dos participantes (4).

No mesmo sentido, cabe aproximar a noção de *Situação-Problema* (3º princípio), que está no cerne dos casos de ensino, às considerações que afirmam que o trabalho com o método de casos ajudou na tomada de decisão e resolução de problemas (4), desvelando as formas de raciocínio pedagógico, o modo de pensar do professor (6). E por fim, fica evidente que a *Discussão entre Pares* (6º princípio) está ligada às conclusões de que os casos de ensino permitiram a troca de experiência entre os participantes da pesquisa, mediante processos de colaboração, interação e discussão (9) entre eles.

Embora outras relações pudessem ainda ser estabelecidas, se faz necessário avançar para aquilo que os pesquisadores identificaram, nas considerações finais de seus trabalhos, como lacunas ou limites a serem problematizados no trabalho com os casos de ensino. Como na explanação anterior sobre os pontos positivos revelados, o foco aqui não será os trabalhos individualmente, mas a síntese encontrada no cômputo de todas as considerações finais.

Tabela 13 – Lacunas ou limites identificados nos resultados das teses e dissertações, em relação aos casos de ensino.

Lacunas ou Limites dos Casos de Ensino Indicados nos Resultados das Pesquisas	Número de trabalhos em que foram mencionados
O trabalho com casos de ensino demanda um tempo que a escola não disponibiliza, o tempo da pesquisa é diferente do tempo da escola.	14
As condições de trabalho dos professores não favorecem a formação com casos de ensino	3
Os participantes têm dificuldades para lembrar e escrever com riqueza de detalhes	3
As reflexões dos professores não alcançaram o aprofundamento necessário	2
Há um limite de temáticas que podem ser exploradas por meio dos casos de ensino	2
O professor se esquia de expor suas dificuldades, prefere narrar situações bem-sucedidas	2
Propostas de formação docente no modelo virtual limitam a utilização do método de casos	2
Não há condições concretas favoráveis nas escolas para o trabalho com casos de ensino (espaço e tempo)	2
A condução ou mediação do trabalho com o método de casos pode ser equivocada	2
Um caso de ensino pode ficar fora do contexto do participante do estudo	2
Sem um roteiro para sua elaboração, os casos de ensino podem ficar inconsistentes.	1
Não há garantias de que o roteiro de elaboração de casos será seguido	1
A possibilidade de investigação e formação com casos de ensino ainda é incipiente. Há necessidade de mais estudos, evidências.	1
Se não elaborados de forma adequada, os casos de ensino podem desviar do foco, ou mesmo induzir as respostas dos professores	1
Há casos de ensino que não têm aprofundamento conceitual e teórico	1
Os casos de ensino não vão resolver todos os problemas da formação de professores	1
Se não usado corretamente, o método de casos pode não surtir os efeitos desejados	1
Se não forem bem selecionados, os casos não atingirão sua potencialidade	1
Pode haver dificuldade de interpretação na leitura dos casos de ensino	1
Narrativas têm limitações, não garantem a expressão fiel da realidade	1

Fonte: Elaborada pelo autor da tese a partir da análise dos trabalhos.

Tendo em vista o interesse em levantar subsídios para a compreensão da utilização de casos de ensino na pesquisa e na formação de professores, no sentido de contribuir com investigações ou formações futuras, as lacunas ou limites expressos na Tabela 13 apresentam pistas relevantes para pesquisadores ou professores que anseiam trabalhar com essa metodologia, ou ainda para aqueles que querem aprimorar sua prática ou mesmo a discussão teórico-metodológica que desenvolve sobre eles.

Como ponto de partida para refletir sobre esses dados, é importante considerar que, apesar de estarem integrados em uma síntese, dizem respeito

especificamente ao contexto de cada tese ou dissertação desenvolvida, sendo resultado do modo como cada pesquisador, ou mesmo participante dos estudos, experienciou a abordagem do método de casos.

Sem dúvidas, o fato que chama mais atenção é a referência feita em 14 trabalhos sobre a premissa de que *o tempo da pesquisa é diferente do tempo da escola* (DUEK, 2011). De formas distintas, os pesquisadores relataram: não ter havido tempo hábil para chegar à discussão dos casos de ensino; que os docentes não têm tempo hábil para se envolver com sua formação continuada; o fato de que as devolutivas sobre as análises dos casos foi muito demorada; que a elaboração de um caso de ensino, seja pelo pesquisador ou pelos participantes, demanda um tempo significativo se comparado ao tempo que geralmente se tem para realização de uma pesquisa; o alerta de que o pesquisador, se inexperiente com a metodologia, pode se equivocar na previsão de tempo para a realização de todas as etapas do estudo; e, inclusive, que as situações de vida do sujeito impactam no tempo que ele pode disponibilizar para se dedicar à participação no estudo com os casos de ensino.

Sobre essa problemática do tempo necessário à pesquisa e à formação com o método de casos, Duek (2011, p. 288) reconhece tal fato no decorrer de seu estudo, e recorre à sua referência teórica (SHULMAN L., 1992) que, segundo ela, já havia alertado sobre o fato de que casos de ensino “são demorados de serem produzidos”.

Na mesma direção, Moreira (2019, p. 229) faz a seguinte exposição.

Vale lembrar, que na literatura especializada sobre os casos de ensino (SHULMAN, 1986; NONO e MIZUKAMI, 2002), há a indicação que o tempo necessário para a análise e construção de casos de ensino requer para sua efetivação constitui-se como um dos pontos negativos da consolidação e efetivação da proposta.

De modo geral, fica perceptível que a literatura sobre casos de ensino e método de casos já alerta para o quanto a questão do tempo pode ser problemática em investigações ou formações que trabalhem com eles, e ainda assim esse continua sendo um desafio para aqueles que se aventuram a desenvolver essa metodologia.

Com destaque, cabe mencionar as lacunas ou limites apontados que dizem respeito ao fato de não haver condições concretas para a realização de pesquisa e formação com os casos de ensino nas escolas, como espaço e organização (2); as

precárias condições de trabalho de muitos professores (3); e até mesmo o deslocamento da formação continuada para o âmbito virtual (2).

Outra associação que pode ser feita entre os resultados apontados pelos autores das teses e dissertações, faz alusão a detalhes próprios da metodologia de casos, tais como: as dificuldades dos participantes em escrever casos de ensino (3); o limite de temáticas que é possível explorar por meio de casos (2); possíveis equívocos na mediação ou condução dos processos (2); a elaboração equivocada de casos, deixando-os fora do contexto dos participantes do estudo (2) ou desviando as análises do foco pretendido (1); a ausência (1) ou incompreensão (1) do roteiro para elaboração de casos; a falta de aprofundamento conceitual e teórico das narrativas (1); e as limitações inerentes à essas narrativas (1). De modo geral, se não forem bem selecionados, os casos de ensino não atingirão sua máxima potencialidade (1), assim como se não usados corretamente nas investigações ou formações, provavelmente não alcançarão os efeitos desejados (1).

Em uma perspectiva mais pessoal voltada aos participantes dos estudos ou as propostas de formação, é viável ainda considerar que pode haver dificuldades de interpretação na leitura dos casos (1), por parte de alguns sujeitos, e a possibilidade de que o professor se esquive de expor suas dificuldades, optando, inclusive, narrar situações bem-sucedidas em detrimento daquelas com as quais teve dificuldade em lidar (2).

Diante do exposto, espera-se ter fomentado ainda mais a reflexão e a problematização sobre o método de casos em interlocução com a formação de professores, haja vista que, como discorre Dutra (2017, p. 143), tanto a investigação como a formação “utilizando os casos de ensino ainda se mostra incipiente, necessitando que novos estudos cuidadosos possam ser realizados utilizando esta estratégia para que se evidencie sua contribuição para os processos de desenvolvimento profissional docente”.

Ademais, concordando com Nono (2005, p. 189) quando reconhece que “os casos de ensino não podem ser considerados como uma panaceia para os problemas da formação de professores”, encerra-se as discussões do presente capítulo na busca por promover contribuições para os pesquisadores, estudiosos e formadores que acreditam no potencial dos casos de ensino como uma possibilidade para qualificar a formação docente.

Avançar, da abordagem centrada na prática do professor, que tem reconhecida sua relevância, para uma perspectiva de formação de professores alicerçada em uma epistemologia da práxis, parece ser uma possibilidade fecunda sobre a qual se fará um exercício de reflexão no capítulo seguinte da tese.

6 PROBLEMATIZAÇÃO E DISCUSSÃO ACERCA DOS FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA ADOÇÃO DOS CASOS DE ENSINO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES COM VISTAS A UMA EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS

O presente capítulo compreende um esforço crítico-reflexivo que visa atender ao terceiro objetivo específico da pesquisa, que foi *problematizar e discutir os fundamentos e princípios orientadores da adoção dos casos de ensino na formação de professores com vistas à epistemologia da práxis*. Para tanto, estima-se confrontar os princípios e conceitos dos casos de ensino, assim como as pesquisas e os processos de formação nos quais estão inseridos, com a real possibilidade de uma formação docente crítica e emancipadora que tenha como pano de fundo a práxis educativa realizada na cotidianidade educacional e escolar.

Uma vez que “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis” (VÁZQUEZ, 2011, p. 221), cabe a problematização sobre o quão realmente as reflexões sobre as atividades práticas cotidianas do professor, sobre seu próprio trabalho ou de seus colegas, implica em avanços significativos para o seu desenvolvimento profissional e de sua profissionalidade.

Com esse intuito, um primeiro movimento possível é considerar o quanto os pesquisadores, autores das 42 teses e dissertações analisadas, tomaram o conceito de práxis como possibilidade para pensar a prática pedagógica dos professores - princípio constituinte dos casos de ensino - ou mesmo a noção de epistemologia da práxis com vistas a alternativas teórico-metodológicas de reflexão e discussão sobre a docência e a formação de professores.

Mediante a busca nos trabalhos analisados, verificou-se um primeiro conjunto, de 16 pesquisas, nas quais não houve qualquer referência à práxis ou à epistemologia da práxis. Os respectivos autores desses estudos não abordaram esses conceitos ao discutir seus objetos de investigação em interlocução com a formação docente e o trabalho com casos de ensino. Sobre essa condição, inicialmente é preciso considerar as especificidades de cada trabalho, as temáticas discutidas, os objetos centrais de estudo, que certamente aproximam ou distanciam suas pesquisas da compreensão sobre práxis e epistemologia da práxis, o que pode ser uma razão para a ausência dessa discussão.

Contudo, essa não existência de referências à noção de práxis nessas teses e dissertações também permite questionar concepções como as de educação, escola, ensino, aprendizagem, prática pedagógica, docência e formação de professores nas quais tais pesquisadores estão ancorados, e mais ainda, sua visão de sujeito, sociedade e democracia, dentre outros conceitos fundamentais à formação humana crítica e emancipatória. Ao passo que isso possa significar uma filiação consciente à epistemologia da prática – o que seria legítimo – também pode ser reflexo da ausência de uma epistemologia crítica que sustente seus modos de pesquisar e ensinar, levando ao que Contreras (2012) caracteriza como uma nova forma de aceitação do pensamento instrumental e técnico, camuflado pela linguagem da reflexão.

O segundo conjunto de estudos que pode ser mencionado refere-se às 21 teses e dissertações em que houve referências esparsas à ideia de práxis – embora nenhuma menção à epistemologia da práxis – sinalizando para o conhecimento da existência do conceito de práxis, o reconhecimento de sua importância, mas não ao ponto de ser tomada como fundamento para discutir a docência, e em especial, a articulação entre a formação de professores e a metodologia de casos de ensino.

Nesses estudos, foram encontrados termos e expressões em que a palavra práxis estava contemplada, porém, descontextualizada, tratando de referências descoladas de uma discussão sobre o seu conceito, ou mesmo da adoção de uma abordagem de estudo ou pesquisa vinculada à práxis. Sobre tais termos ou expressões, cabe mencionar: *práxis reflexiva*; *práxis educativa*; *práxis docente*; *prática pedagógica como práxis social*; *perspectiva da práxis*; *exercício da práxis*; *sujeito da práxis*; *práxis do professor*; e *área educativa da práxis*.

Novamente, há de se considerar os objetos de pesquisa em cada estudo e o campo de discussão em que se deram as investigações, que podem ser mais ou menos profícuos para a discussão sobre a noção de práxis. Contudo, nesse segundo conjunto de trabalhos, já não se alega mais um eventual desconhecimento sobre esse conceito, uma vez que o mencionam, com maior ou menor recorrência. A questão que pode ser problematizada nesse caso, diz respeito à ausência de fundamentação para o uso do vocábulo – práxis – e qual a concepção que esses pesquisadores têm acerca dele. Dada a fragilidade com que mencionam a práxis, não é possível identificar como a compreendem, fundamentam, ou se enxergam

nela alguma possibilidade de discutir a formação docente e sua interlocução com os casos de ensino.

A despeito disso, vale retomar a colocação de Contreras (2012), quando afirma que o próprio conceito de prática reflexiva, com o decorrer do tempo, perdeu o significado proposto inicialmente por Donald Schön. Ou seja, cabe pensar que, assim como a noção de prática pode ter derivado para uma concepção utilitarista, assumindo um sentido de prática decorrente do senso comum (VÁZQUEZ, 2011), é possível que a noção de práxis também esteja sujeita a essa possibilidade, na medida em que passe a ser evocada mediante o esvaziamento de seu significado.

Cabe salientar que, nos escassos momentos em que esse segundo conjunto de pesquisas menciona a práxis, estão fazendo referência, de modo geral, às suas noções de reflexão, sujeito, docência e educação, como pode ser verificado nas expressões apresentadas anteriormente. Em nenhuma dessas pesquisas houve menção à práxis atrelada aos casos de ensino, o que justifica e estimula a intenção aqui presente de problematizar e discutir, especificamente, os fundamentos e princípios orientadores da adoção da metodologia de casos na formação de professores com vistas à epistemologia da práxis.

O terceiro conjunto de estudos, definido de acordo com a relação estabelecida em torno do conceito de práxis, é formado por cinco pesquisas que mencionaram, conceituaram e discutiram, com distintas intensidades, esse conceito e sua relação com os seus objetos de investigação. Trata-se das pesquisas de Evangelista (2011), Lacerda (2011), Sousa, (2012), Ramos (2018) e Costa (2021), que por diferentes perspectivas somam-se ao esforço crítico-reflexivo proposto nesse capítulo da tese.

Ao estudar os percursos formativos de formadores de professores de Língua Portuguesa, Evangelista (2011, p. 37) defende e discute que a formação docente e o processo identitário dos professores se entrelaçam, e que a definição de identidade como fenômeno relacional “está subsidiada em uma concepção histórico-dialética da formação, no âmago da qual a práxis fulgura como possibilidade de realização e desenvolvimento humano integral”, referindo-se a uma visão de mundo na qual o ser, o sentir, o pensar, o fazer e o conviver se encontram indissociáveis. Argumenta também, em sua dissertação, que a formação docente não pode ser pensada mediante uma racionalidade técnica, e que a discussão sobre a práxis pode ser determinante na busca por alternativas.

Lacerda (2011), ao investigar sobre o trabalho docente no Ensino Superior, atrelado ao desenvolvimento da profissionalidade em professores bacharéis atuantes nesse nível de ensino, toma a epistemologia da prática como um dos eixos de sua discussão e, ao problematizá-la, faz asserções em sua tese acerca da noção de práxis, o que contribui para as reflexões aqui em andamento. Nesse sentido, ao definir o trabalho docente no Ensino Superior, demarca em seu texto que concebe o conceito de trabalho como práxis interativa, expressa pela mobilização de saberes.

Na constatação de que a condução dos docentes da universidade tende ao predomínio da racionalidade da ciência normativa e instrumental, em detrimento da perspectiva pedagógica dos processos de ensino-aprendizagem, Lacerda (2011, p. 65) pontua que essa racionalidade reforça a dicotomia entre a teoria e as práticas pedagógicas do ensino superior. Além disso, argumenta que essa racionalidade pedagógica, orientadora do trabalho docente no Ensino Superior, “aponta uma perspectiva histórico-filosófica desafiadora no cuidado de uma aproximação do restabelecimento dos possíveis caminhos para a profissionalidade, com vistas a uma práxis centrada na razão comunicativa, cada vez mais dialógica, interativa, crítica, argumentativa e emancipadora”.

Com o reconhecimento da ação docente como práxis, Sousa, (2012) se propõe a estudar a formação inicial em Educação Física e o papel do estágio nesse contexto. Toma como referência o conceito de práxis em Marx, enunciado pela lente de Vázquez (2007), no qual esta relaciona a teoria e a prática de modo dialético, na medida em que um fenômeno nutre o outro.

No decorrer de sua dissertação, Sousa (2012) se ampara em autores como Pimenta (2010) e Ghedin (2005) para definir que é a ação docente que pode fazer uma articulação entre a teoria e a prática visando uma transformação da realidade, e que para tanto, desponta a necessidade, no campo da formação de professores, da passagem da epistemologia da prática para uma epistemologia da práxis.

A pesquisa de Ramos (2018, p. 72), que olhou para trajetórias de profissionalidades de docentes do Ensino Superior, bacharéis, vinculados à área da Saúde, apresenta a práxis pedagógica como “superação do espontaneísmo, do idealismo ingênuo, da produção do senso comum”. Portanto, segundo o autor, a prática docente, estruturada no conceito de práxis, pode direcionar as ações dos professores com o propósito de reforçar a função social da docência, comprometida

com a emancipação cultural, política e social do ser humano, reconhecendo o papel do professor como intelectual crítico transformador. Assim, defende que

é importante pensar a formação para uma práxis pedagógica que considere o agente como sujeito crítico, de modo que os elementos constitutivos do seu trabalho pedagógico, tais como o planejamento, a metodologia adotada, a organização do trabalho pedagógico, a concepção de ensino e aprendizagem, os processos avaliativos e a relação professor-aluno estejam em negociação e reelaboração constantes e mobilizados pelos tensionamentos do campo, conflitos e disputas que poderão permitir avanços na superação das dificuldades e dos desafios na constituição da identidade e da ação docente (RAMOS, 2018, p. 78).

Também com contribuição para esse momento da tese, o estudo de Costa (2021, p. 43) se torna relevante na medida em que discute as concepções sobre teoria e prática de professoras iniciantes e as suas implicações para a profissionalidade e aprendizagem da docência. Com esse intento, a autora lança mão do conceito de práxis, com a contribuição de Vázquez (1977), para definir que, “na direção da práxis pedagógica, não é possível conceber teoria e prática de maneira dicotômica, uma vez que toda atividade prática é, ao mesmo tempo, teórica”.

Quando discorre acerca do debate sobre teoria e prática na formação de professores, Costa (2021, p. 22) destaca que utilizou esses dois termos como estruturas além da abstração e do utilitarismo, “entendendo que há uma relação de unidade, se configurando em práxis, uma vez que possui fins pedagógicos e transformadores”. Na perspectiva da autora, quando se estabelece essa relação na formação docente, tanto universidade quanto escola se tornam espaços de formação e aprendizagem da docência favoráveis para a ocorrência de momentos contínuos de experimentação das teorias na realidade escolar.

Mediante a contribuição desses cinco trabalhos, para pensar o papel da práxis na formação de professores, é necessário afirmar a posição crítica com a qual se concebe, nesse estudo, a epistemologia da prática, não somente em relação à perda de seu sentido inicial proposto por Schön, na direção de um praticismo ou utilitarismo pedagógico, mas em relação direta às próprias ideias originais desse autor. Essa crítica se fundamenta na concepção de reflexão adotada, centrada majoritariamente no sujeito, na individualidade, sem o devido esforço para o reconhecimento de sua existência em um contexto histórico, cultural e socialmente constituído.

Ademais, concordando com Pimenta (2006), ao realizar a presente tese identifica-se a ênfase exacerbada na prática docente, sem evidenciar as devidas relações teóricas nas quais estão engendradas, e que configuram o conceito de práxis. Além disso, corroborando com o argumento dessa autora de que existe certa inviabilidade da investigação – sobre a prática ou sobre a práxis – nos contextos escolares, evoca-se alguns dos limites ou lacunas identificados no levantamento de dados desse trabalho, constantes na Tabela 13, apresentada no capítulo anterior.

Assim, emergem questionamentos sobre como delimitar a formação dos professores aos seus contextos cotidianos, a escola, se *as condições de trabalho dos professores não favorecem a formação continuada*, se essa formação demanda *um tempo que não condiz com a noção de tempo da escola*, se há propostas formativas *perdendo sua potencialidade ao serem deslocadas para o âmbito virtual*, enfim, se *não há condições concretas favoráveis nas escolas para o desenvolvimento dessa formação?*

Ao considerar tais questionamentos, toma-se um posicionamento em defesa de uma formação de professores que se dê, inicialmente, no âmbito das universidades, públicas, com os devidos aprofundamentos teóricos inerentes à práxis educativa. Além disso, que ocorra em aproximação com as escolas, favorecendo a inserção profissional dos futuros professores em seus contextos de atuação. Dito isso, acredita-se em um desenvolvimento profissional que contemple a realidade educacional, que valorize as práticas efetivadas em sala de aula, no cotidiano escolar, mas estabelecendo as devidas reflexões ancoradas em uma epistemologia da práxis, que dote os professores de condições de tornar crítica essa reflexão, a fim de conduzi-los a promover mudanças neles mesmos, em suas aulas, seus alunos, na sociedade e no mundo.

Com aproximação ao posicionamento exposto, é relevante considerar as ponderações de Duarte (2003, p. 619), que em texto no qual tece uma crítica às concepções de conhecimento tácito e conhecimento escolar defendidas pelos teóricos da epistemologia da prática, considera que essa epistemologia e a pedagogia adotadas por esses teóricos, em especial Donald Schön, levam à crença de inadequação da universidade, “tal como ela se encontra estruturada, no que diz respeito à tarefa de formar profissionais, entre eles os professores”. Porém, ao fazer essa constatação (denúncia), Duarte (2003) alerta que, de nada serviria a manutenção da formação de professores nas universidades, se os conteúdos dessa

formação fossem reduzidos aos mesmos conceitos e autores que fundamentam a epistemologia da prática.

Outra contribuição relevante de Duarte (2003, p. 611) para a presente discussão corresponde à relação que enxerga entre a epistemologia da prática e o pensamento neoliberal, cada vez mais presente no âmbito da Educação e, mais precisamente, da formação de professores. Segundo ele, “os estudos no campo da ‘epistemologia da prática’ e do ‘professor reflexivo’ estão fortemente impregnados dos temas e das abordagens próprios do universo ideológico neoliberal e pós-moderno”.

Sobre as investidas neoliberais para dominar e controlar o campo da Educação, concebido como um enorme mercado produtor de capital e, ao mesmo tempo, uma fonte essencial para a formação de consumidores que façam a engrenagem capitalista continuar em movimento, Shiroma (2018) discute a ingerência de organizações multilaterais, como o Banco Mundial e a UNESCO, no universo educacional brasileiro. Constata que esses grupos têm total interesse em influenciar a formulação das políticas públicas para a formação docente no país, mas que, na maioria das vezes, por diversas razões, essas determinações econômicas ficam ocultas aos educadores, gestores e a sociedade.

Em texto no qual problematizam a ingerência das Organizações Multilaterais na formação de professores no Brasil, Shiroma *et al* (2017, p. 17) discutem distintas faces do que denominam como “tragédia docente”, a partir de reflexões que “são fruto de teses, dissertações, relatórios de pesquisa, artigos e livros produzidos por pesquisadores do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO), sediado na Universidade Federal de Santa Catarina”.

Ao levantar hipóteses “explicativas para a areia movediça em que se encontra o professor da Educação Básica pública no que tange à sua formação, ao seu trabalho e atuação política”, Shiroma *et al* (2017, p. 21) apresentam discussões sobre conceitos significativos para essa discussão, tais como: o *Professor Reconvertido*, que se encontra engendrado em um processo amplo de reconversão laboral mobilizado pelo capital financeiro, mediante estratégias para racionalizar os sistemas educativos; o *Professor Desqualificado*, que por conta de discursos e práticas que tentam difamar a imagem do professor, tem sido vinculado a um despreparo profissional e um anacronismo da sua formação frente aos desafios do século XXI; e o *Professor Avaliado*, em decorrência de seu controle por meio de

avaliações de larga escala e a busca por resultados atrelada à distribuição de recursos financeiros.

Os autores continuam, fazendo referência também: ao *Professor Aprendiz*, que é assim considerado em propostas de formação pautadas predominantemente na prática, ocorrendo ao longo da carreira, em detrimento de uma formação inicial sólida, concebendo o professor como um eterno aprendiz e envolto em um contexto no qual o docente aprende, o aluno aprende, e ninguém ensina; ao *Professor Multifuncional*, com ênfase no modelo inclusivo de Educação Especial que prevê docentes 'úteis', formados pela lógica do 'saber fazer'; e ao *Professor Responsabilizado*, a quem é atribuída toda a responsabilidade pelos resultados do trabalho docente, pelo alcance (ou não) das metas das avaliações de larga escala, e por muitos outros fatores que sustentam uma hegemonia discursiva que coloca sobre os ombros dos professores o futuro do Brasil e dos brasileiros (SHIROMA *et al*, 2017).

E ao concluírem, elencam ainda: o *Professor Massificado da EaD*, constituído sob a busca por uma suposta democratização da Educação Superior, mas que na verdade atende aos anseios do capital internacional de expandir esse nível de ensino no setor privado, entregando a formação dos professores aos interesses privatistas; o *Professor Instrumento*, concernente ao processo, em curso, de desintelectualização docente, tomando o professor como mero instrumento, mais um recurso educacional, reificando-o e impedindo sua atuação crítica, refletida, pensada e intencional; e o *Professor Violentado*, que assim se encontra em decorrência de todos esses processos mencionados, vítima de uma violência que assume muitas fisionomias, desde aquela ocorrida no âmbito escolar, sofrida pelo professor por parte de alunos, pais e gestores, chegando principalmente à concepção de que o Estado se configura, também, como um de seus grandes opressores (SHIROMA *et al*, 2017).

Diante dessa perspectiva, delineada pelas investidas internacionais visando o controle da formação de professores no Brasil, torna-se evidente que não há vontade política para a proposição de uma formação de professores ancorada na epistemologia da práxis, haja vista tratar-se de uma visão antagônica ao que predomina na compreensão sobre formação de professores do neoliberalismo. Para os grupos sociais e políticos que se favorecem com a manutenção do *status quo*, a assimilação arraigada à epistemologia da prática no campo da formação de

professores faz todo sentido, e não por acaso tem se constituído, e permanecido até o momento, como hegemônica, haja vista que, como acredita Contreras (2012), tem mantido os professores sem autonomia, com pouca ou nenhuma capacidade de decidir ou intervir sobre a realidade coletiva.

A partir desse cenário, urge a necessidade de que aqueles profissionais da Educação, que se encontram conscientes dessa condição, envidem esforços coletivos a fim de buscar alternativas para a formação de professores que permitam resistir às investidas neoliberais e seus mecanismos de controle, bem como emancipar a classe docente, no sentido de contribuir para a conscientização cada vez maior do poder do professor, de sua atuação social em prol da emancipação humana. Sob essa ótica, justifica-se a primazia pela adoção da epistemologia da práxis como via de conscientização e emancipação, na medida em que é por meio dessa – a práxis – que de acordo com Vázquez (2011) se pode designar a atividade consciente objetiva dos sujeitos.

Para tanto, é necessário que se adote outras concepções de educação, formação e trabalho que sirvam como base para a epistemologia da práxis, a exemplo do que faz, há bastante tempo, a Associação Nacional pela Formação dos Professores da Educação (ANFOPE), constituída por um coletivo docente que defende o “compromisso com as políticas públicas de formação e valorização dos profissionais da educação” (BRZEZINSKI; AMORIM; MORAES, 2018, p. 249). Conforme a entidade, há de se reiterar

a necessidade de definição de uma política nacional global de formação dos profissionais da educação e de valorização do magistério, que contemple no âmbito das políticas educacionais, 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 responsabilidade do Estado e das instituições contratantes (ANFOPE, 2021, p. 2).

Em acordo com a defesa que faz a ANFOPE sobre uma política nacional de formação de professores, entende-se que essa demandaria um embasamento epistemológico distinto do que está posto atualmente nesse campo, e é com esse horizonte que se defende a epistemologia da práxis como um caminho para a constituição dessa nova perspectiva de formação.

Todavia, é necessário demarcar, ainda, que com a premissa de uma epistemologia da práxis, não se advoga o abando dos estudos sobre o cotidiano escolar e as experiências dos professores, e para tanto, é importante haver clareza

sobre o que se entende por práxis e como essa concebe as categorias de teoria e prática, as quais não são extintas pela noção de práxis, mas contextualizadas em uma relação dialética que conflui para a própria práxis. Nesse intuito, se faz relevante novamente a contribuição de Vázquez (2011, p. 239), quando defende que

em suma, a práxis se apresenta como uma atividade material, transformadora e adequada a fins. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas, entretanto, não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de fins e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica. Isso significa que o problema de determinar o que é a práxis requer delimitar mais profundamente as relações entre teoria e prática.

Com base na colocação do autor, defende-se nesse texto uma concepção de práxis – e de epistemologia da práxis - implicada em um posicionamento crítico e revolucionário em relação aos pressupostos neoliberais que predominam nas políticas de formação de professores no Brasil. Crítico no sentido de problematizá-los e desvelá-los, e revolucionário na condição de catalizador de possibilidades para sua superação.

Na medida em que se estuda a epistemologia da prática e o modo como se constituiu e sustentou por tanto tempo, fica evidente que ela teve origem nas supostas crises no campo da formação docente e da Educação, e também na crítica e busca pela superação da racionalidade técnica. Na mesma direção, fomentar o desenvolvimento da epistemologia da práxis também incide em reconhecer elementos que precisam ser superados no modo como a formação se configura na atualidade, com ênfase para as intencionalidades neoliberais assentadas nas políticas e propostas de formação em vigor. Instituir a epistemologia da práxis, como embasamento teórico-metodológico e filosófico para a formação docente, do mesmo modo implica na crítica e superação da racionalidade técnica – ainda não superada - e também da própria racionalidade prática.

Sobre a base de conhecimentos teóricos, metodológicos e filosóficos que fornecem sustentação à epistemologia da práxis, desponta entre os estudiosos convidados a participar da presente reflexão visões do campo das teorias críticas e do marxismo, identificadas em suas concepções de homem, trabalho, sociedade, educação, práxis e da própria epistemologia da práxis. A despeito disso, acredita-se que, assim como Duarte Neto (2013a) afirma não haver um ideário homogêneo que constitua a epistemologia da prática, entende-se que também não exista com tanta

clareza na constituição da epistemologia da práxis, embora as colaborações de cunho marxista sejam predominantes.

Para que a epistemologia da práxis conquiste, paulatinamente, espaços de maior relevância no campo das políticas de formação de professores, é preciso que haja mobilização das diversas correntes teóricas e investigativas que anseiem por essa mudança de paradigmas. A exemplo disso, como explicitado no referencial teórico da tese, as contribuições de Curado Silva (2018a; 2018b), que se pauta em uma perspectiva crítico-emancipadora, são tidas como de grande ajuda para a discussão da epistemologia da práxis no campo da formação docente.

Na crítica que tece ao positivismo e à concepção de prática cotidiana descolada da perspectiva da práxis, Curado Silva (2018a, p. 34) argumenta que “o concreto real é o ponto de partida, e o concreto pensado é o ponto de chegada”. Com essa visão, considera que a pesquisa precisa identificar, na prática cotidiana, o seu ponto de partida, mas que a partir daí, sejam desenvolvidas “suas determinações e mediações, a fim de que possam ser revelados os nexos constitutivos do objeto de estudo, para que os sujeitos possam, pela unidade pensamento-reflexão-práxis, vir a transformar a realidade e a si mesmos”.

Com a compreensão de que o conhecimento não se situa à margem da práxis, mas é a própria práxis, Curado Silva (2018a) discorda de uma eventual negação do valor da prática cotidiana, mas, ao mesmo tempo, questiona o reconhecimento desse fenômeno como algo desprovido de teoria, uma vez que o próprio conhecimento que advém da prática, é concebido como práxis. Direcionada por essas discussões, a autora assim descreve sua concepção sobre a epistemologia da práxis.

Tomamos a epistemologia da práxis como teoria do conhecimento, que pode oferecer elementos para uma proposição de formação do homem e, neste caso específico, da formação de professores, pois posicionando a centralidade do conhecer na prática social dos indivíduos concretos historicamente como referência para a compreensão do real. Dessa forma, ela se faz necessária frente à realidade do trabalho docente em relação ao que se intenta ou se pretende atingir no campo educacional, ou seja, a função docente de ensinar na e para a constituição da emancipação humana (CURADO SILVA, 2018a, p. 37).

A autora complementa suas premissas mencionando que, diante dessa perspectiva, a formação de professores atuaria na mediação entre os campos da vida cotidiana e não cotidiana da atividade social (CURADO SILVA, 2018a). Nessa ótica, subentende-se que articular a prática individual dos sujeitos, seu cotidiano de

trabalho, à prática social, aos contextos, à realidade concreta e às demandas sociais e de classe, não só é tarefa da formação de professores, como constitui a essência de sua finalidade.

Apresentado todo esse cenário, contemplando as problematizações possíveis até o momento, é necessário que se demarque como a formação docente na perspectiva da epistemologia da práxis é concebida nessa tese. Com essa intenção, é possível elaborar algumas premissas, notadamente provisórias e em construção, mas que contribuem para o esforço reflexivo empreendido para tal finalidade. Quais sejam:

- A *reflexão sobre a prática* cotidiana passa a ser concebida como práxis reflexiva acerca da práxis educativa.
- A *epistemologia da práxis* e seus desdobramentos teórico-metodológicos constituem-se como o pano de fundo para a base de conhecimento profissional para o ensino.
- A *aprendizagem da docência* implica na aproximação do professor aos conhecimentos da práxis educativa (teoria e prática).
- O *desenvolvimento profissional docente* se dá de modo social e coletivamente referenciado, intimamente relacionado às demandas do exercício da profissão e dos anseios da classe de professores, ao mesmo tempo em que reconhece a formação inicial como um momento singular para a intelectualização docente.
- O *trabalho docente*, em suas condições concretas, e a base teórico-filosófica sob a qual se mantém, são elementos fundantes para as propostas de formação inicial e continuada de professores.
- A *formação docente* passa a ser concebida, na perspectiva da epistemologia da práxis, como formação teórico-metodológica, sustentada e centrada na coletividade, crítica, emancipatória, conscientizadora e que aconteça em função da defesa da dignidade humana e da luta por uma vida, uma sociedade e um mundo melhores para todas as pessoas, indistintamente.

No tocante à essa definição de formação docente, há de se destacar que ficam evidentes as contribuições dos estudos que se tem realizado sobre a obra de Paulo Freire e sua relevância para a explanação dos princípios subjacentes à visão de formação de professores explicitada. Em outro texto, no qual foram retomados os

postulados de Paulo Freire no que concerne à formação docente sob sua perspectiva (AGAPITO; HOBOLD, 2021a), destacou-se três princípios fundantes da obra do autor – dialogicidade, conscientização e politicidade – com vistas a reflexões possíveis acerca deles no âmbito da formação do professor.

Ao desenvolver essa proposta, de aproximação entre os referidos conceitos e a discussão no campo da formação docente, foram ressaltados os seguintes postulados:

A respeito da utilização da **dialogicidade** como condição de promover uma formação que atenda às reais necessidades dos professores, é preciso considerar que ela se caracteriza como ponto de partida que permite atingir essas necessidades, haja vista que, por meio dela, podemos pensar a educação juntamente com os sujeitos. Por sua vez, a ideia de **conscientização**, que perpassa toda a obra de Paulo Freire, configura-se como meio para que a educação, a formação dos sujeitos (professores ou outros), passe de mera reprodução ideológica, de mero depósito de conhecimentos técnicos, para a promoção de sujeitos com consciência crítica de seu espaço e de sua responsabilidade no mundo. Finalmente, compreender a formação de professores como impossibilitada de assumir uma posição neutra diante da realidade enfatiza a **condição política** inerente ao ato educativo, que possibilita aos professores usar sua atuação para a busca de um mundo mais justo, em que o ensino (que recebem e que promovem) seja enaltecido da dignidade humana (AGAPITO; HOBOLD, 2021a, p. 362, grifos nossos).

Assim, tomando essas referências conceituais como norteadoras, é possível também problematizar de que modo as concepções aqui defendidas - de reflexão *sobre a prática, epistemologia da práxis, aprendizagem da docência, desenvolvimento profissional, trabalho e formação docentes* - relacionadas à uma concepção de formação de professores embasada pela epistemologia da práxis, podem ser apropriadas pelos estudos e pesquisas que discutem os casos de ensino no contexto da formação para a docência.

Sem dúvidas, essa não é uma tarefa simples, na medida em que se constatou, ao longo de todo esse estudo, que o trabalho com os casos de ensino, na formação de professores, tem sua gênese na já referida busca pela superação da racionalidade técnica mediante a primazia de uma racionalidade prática, que se expressa na epistemologia da prática à qual essa metodologia se vincula.

Ainda assim, cabe ressaltar que foi possível verificar, no decorrer dessa pesquisa, que algumas das teses e dissertações analisadas apontaram iniciativas de problematização da epistemologia da prática, tecendo críticas a alguns de seus pressupostos e propondo a busca por reflexões críticas mediante o trabalho com casos de ensino. Do mesmo modo, constatou-se que o referencial teórico nacional

sobre a temática, que germina entre os pesquisadores brasileiros, em grande parte coadunam com a perspectiva crítica adotada por Maria da Graça Mizukami em sua produção, haja vista que essa pesquisadora teve pioneirismo no estudo e na pesquisa com casos de ensino no país e passou a delinear uma nova identidade para essa metodologia, ao distanciá-la das perspectivas dos autores internacionais e aproximá-la da realidade educacional brasileira e das suas inúmeras e específicas demandas.

De todo modo, cabe ainda envidar esforços para refletir, à luz das especificidades desse estudo, as possibilidades de aproximação entre os casos de ensino e as concepções de formação docente e epistemologia da práxis adotadas. Como bússola que possa orientar a reflexão pretendida, serão utilizados os sete princípios dos casos de ensino propostos no segundo capítulo da tese, originados nos referenciais teóricos constantes nas 42 teses e dissertações, e em consonância, também, com o referencial teórico construído no presente trabalho. Para tanto, é conveniente resgatá-los:

- **1º princípio** – os casos de ensino são constituídos por narrativas.
- **2º princípio** – os casos de ensino têm origem na realidade educacional.
- **3º princípio** – os casos de ensino apresentam uma situação problema.
- **4º princípio** – os casos de ensino promovem a reflexão sobre a prática.
- **5º princípio** – os casos de ensino são acompanhados de questões reflexivas.
- **6º princípio** – os casos de ensino permitem a discussão entre pares.
- **7º princípio** – os casos de ensino podem ser elaborados tanto pelos formadores ou pesquisadores quanto pelos professores em formação ou os participantes das pesquisas.

No tocante à premissa de que os casos de ensino se constituem de narrativas (1º princípio), não se enxerga impedimento para o trabalho formativo ou investigativo com os casos de ensino, na medida em que narrar, pronunciar as experiências e os demais pensamentos, se constitui como ação inerente à condição humana. Nas palavras de Freire (2017a, p. 108), “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar”. Assim, as narrativas, que são base para os casos de ensino, podem apresentar múltiplas

visões de mundo, distintas perspectivas sobre cada experiência, e o que fará diferença serão os fundamentos que condicionam a capacidade de refletir acerca delas com vistas à transformação da práxis educativa.

Na medida em que o sujeito narra sua experiência, aquilo que vivencia em seu cotidiano (2º princípio), à epistemologia da práxis compete, mediante à ação da formação docente, questionar as inúmeras dimensões determinantes desses contextos, e o método de casos pode se fazer útil ao passo que proponha a análise de casos de ensino que contemplem os condicionantes sociais imbricados nas situações cotidianas relatadas. Contudo, como alerta Heller (2016, p. 63), “a vida cotidiana, de todas as esferas da realidade, é aquela que mais se presta a alienação”, e por conta disso, é imprescindível que uma formação de professores mediante a metodologia de casos, pautada na epistemologia da práxis, parta do princípio de que, como considera ainda essa autora, na cotidianidade, a atividade individual é apenas uma parte da práxis, que só se elevava à condição de práxis quando se tornar uma atividade humano-genérica consciente.

Na mesma direção, considerando que os casos de ensino apresentam, em seu cerne, uma pretensa situação problemática, um dilema ou um conflito desencadeado nessa prática cotidiana (3º princípio), se faz premente que a reflexão sobre tais situações seja elevada ao nível do contexto social no qual são produzidas, para além de uma reflexão que olhe apenas para a vivência individual do professor que relatou a experiência. É essencial que essa situação problema, contida no caso de ensino, seja situada na esfera da profissão e dos docentes como classe profissional que compartilha dilemas em comum. Certamente, esse não é um nível de reflexão simples de ser alcançado, haja visto que, como pondera Heller (2016, p. 43), “os choques entre particularidade e genericidade não costumam tornar-se conscientes na vida cotidiana”, o que suscitaria um trabalho de formação docente mediado por uma práxis reflexiva, trabalho esse que poderia ser realizado a partir da metodologia de casos, desde que alinhada aos pressupostos dessa perspectiva.

No tocante à condição da reflexão exercida pelos docentes, cabe retomar o princípio de que os casos de ensino promovem a reflexão sobre a prática (4º princípio), destacando, inclusive, que ao buscar pelos pontos positivos exaltados pelos autores nas considerações finais das teses e dissertações analisadas, o fato de que o trabalho com casos de ensino *promoveu reflexão sobre a prática* foi o mais evidenciado, como pôde ser observado na Tabela 12. Como princípio básico da

constituição da epistemologia da prática, esse resultado só comprova como a metodologia de casos tem aderência à tal epistemologia, o que não implica pensar que ela não possa ser também explorada em processos formativos pautados na epistemologia da práxis, na medida em que outras concepções sobre essa prática, no sentido de práxis educativa transformadora da realidade, seja reconhecida pelos professores.

Ademais, a própria noção de reflexão é outra quando se avança de uma proposta de formação de professores baseada na racionalidade prática para uma outra que seja ancorada na epistemologia da práxis, uma vez que sob essa perspectiva, o plano reflexivo é o plano próprio, em sua forma mais elevada, da atitude filosófica (VÁZQUEZ, 2011). Ao se dedicar à crítica da noção de reflexão sustentada pela epistemologia da prática, Contreras (2012) reconhece que simplesmente refletir sobre a prática cotidiana do professor em seu contexto de trabalho, não é suficiente para a elaboração de uma compreensão teórica sobre os condicionantes - dos quais pode não ter consciência - da sua prática. Mediante suas análises, esse autor, assim como Pimenta (2006), ao tecerem proposições para a superação da epistemologia da prática, reforçam a demanda por uma formação de professores que potencialize uma reflexão crítica, indicativo desse que precisa ser problematizado na adoção da metodologia de casos, ao se pretender pensá-la sob a ótica da práxis.

Em consonância com a discussão acerca da reflexão sobre a prática, desponta a ideia de que os casos de ensino são acompanhados de questões reflexivas ou norteadoras para sua análise, reflexão ou discussão (5º princípio). Do ponto de vista da epistemologia da práxis, é profícuo à formação de professores lançar mão dessa possibilidade aventada pelo método de casos, tomando-a como meio para elevar o potencial reflexivo dos docentes ao nível da conscientização, conduzindo um processo formativo socialmente referenciado e engajado nas demandas coletivas dos professores em articulação com as suas experiências cotidianas. Se bem elaboradas e adequadamente empregadas, as questões reflexivas que são agregadas aos casos de ensino podem levar os sujeitos a tomarem consciência de seu papel na escola, na profissão e mesmo no mundo. Afinal, como argumenta Freire (2017b, p. 56-57), “a consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca”.

No processo de tomada de consciência da realidade concreta por parte dos docentes, objetivada por uma formação de professores sustentada pela epistemologia da práxis, a compreensão sobre a condição do ser humano como ser social é muito significativa. Nessa direção, o pressuposto de que os casos de ensino permitem uma discussão entre pares, coletiva (6º princípio), possibilita pensar que o método de casos na formação docente tem condições de contribuir para o avanço da noção de reflexão individualista, inerente à epistemologia da prática (PIMENTA, 2006), para uma reflexão crítica, coletiva e socialmente contextualizada.

Sob essa ótica, urge a demanda por uma formação autêntica, que “não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A *com* B, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2017a, p. 116). Apesar dessa visão de formação, cabe a adoção de uma racionalidade da práxis que fomente processos formativos que explorem as possibilidades dialógicas acessíveis ao método de casos e aos casos de ensino, formações horizontalizadas, pensadas em conjunto entre formadores e professores.

Quando se considera as distintas possibilidades acessíveis ao trabalho formativo com a metodologia de casos, certamente a ideia de que os casos de ensino podem ser elaborados tanto pelos formadores ou pesquisadores quanto pelos professores em formação ou os participantes das pesquisas (7º princípio), desponta como uma das mais promissoras dessas possibilidades. A proposta de elaboração de casos por parte dos docentes em formação, adequadamente direcionada pelos sujeitos formadores, pode visar os mais distintos objetivos almejados, inclusive e, principalmente, aqueles condizentes com os pressupostos da epistemologia da práxis. Do mesmo modo, ao ele mesmo elaborar os casos de ensino a serem utilizados nas iniciativas de formação, o professor formador tem infinitas possibilidades de temáticas, objetos ou problemáticas concernentes à práxis educativa que poderão ser exploradas, desde reflexões acerca de procedimentos técnicos da docência que demandem sustentação teórico-metodológica, a situações complexas de elementos fundantes da práxis transformadora, como a presunção de uma Educação como ato político, isenta de neutralidade (FREIRE, 2017b) e revolucionária.

À guisa de conclusão desse ensaio reflexivo sobre as possibilidades de aproximação entre a noção de formação docente voltada à práxis e os princípios elencados acerca dos casos de ensino, cabe ainda salientar que, no levantamento de dados realizado para o desenvolvimento dessa tese, foram identificados lacunas

e limites (Tabela 13) que permitem aprofundar a compreensão sobre a metodologia de casos, e esses elementos também podem ser relevantes para se pensar uma outra abordagem – via práxis – para o trabalho com os casos de ensino e o método de casos na formação docente.

Dentre os limites ou lacunas que emergiram das conclusões advindas das teses e dissertações analisadas, os que mais contribuem para a presente discussão são aqueles relacionados às condições materiais concretas de trabalho dos professores, que segundo alguns dos pesquisadores, não favorecem a formação com casos de ensino. Na mesma direção, como elemento mais evidenciado, despontou a relação entre o tempo demandado pelas pesquisas/formações e o tempo das escolas, ou seja, a não existência de tempo adequado, suficiente, para que os docentes se envolvam em processos formativos efetivamente reflexivos e de qualidade.

No anseio pela superação desses, entre outros limites anunciados, e também de outros que não tenham sido ainda revelados, cabe o investimento no estudo da epistemologia da práxis, com vistas à promoção de uma formação de professores que concorra para um desenvolvimento profissional docente pautado nos princípios da coletivamente, com reconhecimento das demandas da profissão e da própria classe de professores.

Compete, portanto, aos pesquisadores e estudiosos tanto da formação de professores quanto dos casos de ensino, conceberem o quão imbricado a esta formação encontra-se o trabalho docente e suas condições concretas de realização. Para tanto, é viável reforçar que a formação de professores na perspectiva da epistemologia da práxis precisa ser vista como formação teórico-metodológica, coletiva, crítico-emancipatória e conscientizadora da viabilidade da intervenção humana no mundo e em sua transformação.

7 CONCLUSÃO

Investigar a possibilidade de desenvolver propostas de formação de professores mediante a utilização de casos de ensino na perspectiva da epistemologia da práxis se mostrou uma tarefa desafiadora, contudo, instigante e desencadeadora de processos crítico-reflexivos dos mais diversos em torno desses elementos que compõem esse objeto de estudo.

Diante, portanto, do estudo desenvolvido, é possível empreender considerações sobre os elementos constituintes do desenho da investigação, como seus objetivos, problemática e pressupostos, com vistas à constituição da tese a ser defendida.

No que se refere ao objetivo geral do estudo, que propôs *compreender o potencial dos casos de ensino para processos de formação de professores que concebam a aprendizagem da docência na perspectiva da epistemologia da práxis*, acredita-se que foi possível caminhar de modo profícuo nesse direcionamento, na medida em que, após refletir e discutir sobre essa tríade conceitual que constitui o objeto dessa investigação (formação docente – casos de ensino – epistemologia da práxis), chegou-se ao último capítulo do trabalho em condições de estabelecer relações e aproximações fecundas entre eles.

Mais especificamente sobre o potencial dos casos de ensino com vistas à formação docente, distanciando-se da racionalidade prática à qual se encontra associado, e assumindo os pressupostos da epistemologia da práxis, compreende-se que tal potencial existe na medida em que os princípios que os constituem favorecem o desenvolvimento de distintas propostas formativas, inclusive aquelas que não considerem uma reflexão acrítica sobre a prática individual cotidiana como referência para a formação do professor.

Para atingir essa compreensão, tomou-se como passo inicial a busca pelo primeiro objetivo específico do estudo, que foi o de *mapear as pesquisas brasileiras sobre casos de ensino na formação de professores, no âmbito da pós-graduação stricto sensu (teses e dissertações)*. Acerca desse ponto, cabe salientar a convicção de que não se teve a intenção de alcançar o *estado da arte* sobre essa temática, mas que o mapeamento realizado mediante o estudo bibliográfico proposto, nas respectivas bases de dados selecionadas e com os descritores e recorte temporal estabelecidos, constituiu um panorama significativo e contributivo no que concerne

à possibilidade de avançar na produção do conhecimento sobre os casos de ensino, bem como na discussão sobre sua aderência aos processos de formação de professores no Brasil.

De modo geral, as teses e dissertações mapeadas mostraram uma variedade relevante de possibilidades de utilização dos casos de ensino no campo da formação de professores, que se problematizadas e analisadas criticamente constituem um potente arcabouço de propostas e experiências de formação inicial e continuada de professores.

Em sequência, convém retomar o segundo objetivo específico estabelecido para a investigação, *identificar as bases teóricas e metodológicas que configuram os casos de ensino nas teses e dissertações sobre formação de professores no Brasil*. Com esse intento, foram identificados os principais pesquisadores que discutem os casos de ensino nas pesquisas brasileiras, bem como os teóricos mais relevantes que dão sustentação aos seus estudos.

Nesse movimento, ao passo que se evidenciou a gênese internacional e a predominância de pesquisadores estrangeiros no estudo dos casos de ensino, revelou-se também que a adoção dessa perspectiva, inserida no âmbito das pesquisas sobre formação de professores no país, passou a constituir, mesmo que de modo moroso, um referencial teórico nacional liderado por Maria da Graça Mizukami e seu pioneirismo acerca desses estudos no Brasil.

Com destaque, esse momento da investigação permitiu talhar, a partir dos referenciais teóricos das teses e dissertações, em congruência com a própria teoria adotada nesse estudo, sete princípios que se considerou como constituintes dos casos de ensino e norteadores do método de casos, expressos de forma sintética como: (1º) narrativas; (2º) realidade educacional; (3º) situação problema; (4º) reflexão sobre a prática; (5º) questões reflexivas; (6º) discussão entre pares; (7º) elaboração de casos.

Na esteira dessa elaboração teórica, os esforços foram direcionados para a busca do terceiro objetivo específico da tese, que almejou *problematizar e discutir os fundamentos e princípios orientadores da adoção dos casos de ensino na formação de professores com vistas à uma epistemologia da práxis*. Na medida em que se reconheceu, ao longo da investigação, que a metodologia de casos, como surgiu e vem sendo adotada no âmbito da formação de professores, ancora-se na

epistemologia da prática, envidou-se esforços para vislumbrar outras possibilidades para sua apreensão.

Nessa medida, a partir do estudo sobre a noção de epistemologia da práxis, foram estabelecidas concepções de formação docente, práxis-educativa, reflexão crítica entre outras, que permitiram propor aproximações entre a metodologia de casos e a epistemologia da práxis. Para tanto, foram tomados como fio condutor os sete princípios elencados anteriormente, buscando identificar se, e de que modo, poderiam se aproximar de uma racionalidade da práxis com vistas à formação humana.

Nesse movimento, foram também consideradas as lacunas e os limites apontados pelos autores das teses e dissertações estudadas, reconhecendo no distanciamento entre a formação de professores e realidade concreta das condições do trabalho docente o maior desafio, haja vista que pensar formação e trabalho docentes de maneira articulada é algo reconhecidamente importante, mas nem sempre tão perceptível e facilmente passível de superação.

Na perspectiva de alcançar os referidos objetivos, foram se delineando algumas possibilidades para responder ao problema de pesquisa que incitou essa investigação, a saber: *Qual o potencial dos casos de ensino para a aprendizagem da docência em processos de formação de professores ancorados na perspectiva de uma epistemologia da práxis?*

É possível inferir que são potenciais, no plural, uma vez que são diversas as possibilidades de fomentar a aprendizagem da docência mediante o trabalho com casos de ensino, inclusive no que tange ao embasamento das propostas de formação pela epistemologia da práxis.

Quando se percebe a viabilidade de interlocução entre os princípios constituintes dos casos de ensino e os preceitos da epistemologia da práxis, entende-se que há tantas possibilidades de desenvolver propostas formativas com vistas à aprendizagem da docência e ao desenvolvimento profissional dos professores sob essa perspectiva, quanto aquelas que já vêm sendo desenvolvidas no âmago da racionalidade prática.

Nesse sentido, compete então retomar as estimativas anunciadas na introdução do trabalho, mediante as quais foram trilhadas cada uma das etapas dessa investigação. Partiu-se, portanto, do *pressuposto de que os casos de ensino se configuram como estratégia formativa, sob a perspectiva narrativa, que apresenta*

potencial significativo para a aprendizagem da docência, possibilitando à formação de professores a experiência de uma práxis educativa, tendo em vista que cria condições para a reflexão sobre a prática do professor, mas, também, possibilita uma ação docente transformadora da realidade.

Ao considerar esse ponto de partida, anunciado no início da investigação, é possível inferir que alguns de seus elementos se confirmaram, como a ideia de que os casos de ensino se configuram como elemento formativo de base narrativa, bem como seu potencial para o fomento à aprendizagem da docência.

No entanto, a premissa de que os casos de ensino possibilitam à formação de professores a experiência de uma práxis educativa é relativa, haja vista que tal possibilidade só pode se concretizar em um cenário no qual, tanto a formação docente quanto a metodologia de casos, sejam concebidos sob a ótica da epistemologia da práxis, do contrário, não seria possível alcançar a referida práxis educativa.

Do mesmo modo, presumir a coexistência entre criação de condições para a reflexão sobre a prática do professor e a possibilidade de promoção de uma ação docente transformadora da realidade, nesse momento de conclusão da investigação, se torna uma premissa incoerente, na medida em que, quando se possibilita uma ação docente transformadora da realidade – via práxis - mediante processos formativos com base nos casos de ensino, necessariamente fica subentendido que o processo que deflagrou essa ação refere-se a uma reflexão crítica e emancipatória da práxis educativa do professor, e não simplesmente uma reflexão (qualquer) sobre uma prática (eventualmente utilitária).

Assim sendo, a **tese** que se defende ao concluir esse estudo consiste na ideia de que *os casos de ensino, quando adotados sob a perspectiva da epistemologia da práxis e de todos os componentes teórico-metodológicos e filosóficos que a constituem – e cuja viabilidade também se defende - assumem uma condição de metodologia formativa contributiva para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional da docência, ancorada na reflexão crítica acerca da práxis educativa, e com vistas à emancipação docente e humana que seja propulsora de uma práxis revolucionária transformadora da realidade.*

Diante disso, é pertinente ressaltar que, em concordância com Shulman J. (2002), não se tem a ilusão de que os casos de ensino sejam a tábua de salvação para todos os problemas, dilemas, lacunas e dificuldades existentes no âmbito da

formação de professores no Brasil, mas que se concebidos na perspectiva da tese defendida, podem revelar novos caminhos a serem trilhados.

Ademais, é importante que se afirme, nesse momento em que são tecidas as conclusões do estudo, que a perspectiva metodológica empregada nessa investigação, pautada na abordagem qualitativa de pesquisa em Educação, de cunho descritivo e explicativo no que confere aos objetivos propostos, e desenvolvida mediante um estudo do tipo bibliográfico, se mostraram coerentes entre si e condizentes com a investigação realizada. A pesquisa em fontes bibliográficas, em especial, mostrou-se promissora e potente para a elaboração de estudos como esse, em que o seu objeto foi composto por três elementos distintos – formação docente – casos de ensino – epistemologia da práxis - porém passíveis de interlocução teórica.

Vale retomar, ainda, a constatação feita por muitos dos autores das teses e dissertações, de que a pesquisa com casos de ensino na formação de professores no Brasil ainda é incipiente, demandando tanto a ampliação dos estudos quanto seu aprofundamento. Nesse sentido, concorda-se com Bezerra (2018), quando alega que quem aprende com casos de ensino, usa os casos para ensinar, o que remete à sugestão para que os programas de pós-graduação promovam disciplinas ou seminários que apresentem a metodologia de casos aos seus estudantes, inclusive pela reconhecida relevância que essa etapa do ensino tem na formação de professores formadores.

Como outro alerta identificado nas teses e dissertações, com o qual se compactua e, portanto, apresenta-se aqui como sugestão, é a relevância de que o campo da Didática também se engaje nesse movimento de estudo e pesquisa em torno da metodologia de casos, uma vez que as discussões desse campo, em interação com o que vem sendo estudado e produzido no âmbito da formação de professores, certamente enriqueceria e ampliaria o debate.

Mediante a realização do estudo, foi possível considerar que os casos de ensino constituem uma metodologia diferenciada para a formação de professores, e que em articulação com outras propostas e fundamentada na epistemologia da práxis, pode elevar a qualidade e o alcance dessa formação, bem como contribuir para a superação de processos formativos pautados no utilitarismo, no praticismo e na desintelectualização docente.

Além disso, cabe retomar a premissa apontada por muitos dos autores dos trabalhos analisados, e também por parte dos referentes teóricos, de que os casos de ensino podem ter explorados tanto o seu potencial formativo quanto investigativo. Sobre isso, chega-se ao final dessa tese com a defesa de que a referida premissa se confirmou, contudo, é possível ir além ao considerar que essa metodologia realmente pode ser usada unicamente como instrumento de formação de professores, sem o objetivo de levantar dados ou pesquisar sobre alguma temática; mas que não há como trabalhar apenas utilizando-os como ferramenta investigativa, mesmo que essa seja a intencionalidade do pesquisador, haja vista que, independentemente da intencionalidade, sempre que houver leitura, análise, reflexão, elaboração ou discussão de casos de ensino, haverá subjacente a tais processos a condição/contribuição formativa do método de casos e dos casos de ensino – que sim, pode ser problematizada – mas não, negada.

Para compreender efetivamente como se dá essa contribuição do método de casos para a formação docente, é essencial que mais estudos sejam realizados, com maior amplitude e aprofundamento. Nessa direção, apresenta-se outra sugestão decorrente da tese, que consiste em analisar se o trabalho com casos de ensino vem sendo feito em consonância com seus princípios e com as definições defendidas pelos teóricos da área. Para tanto, deixa-se aqui um material decorrente da produção de dados, que relacionou 172 casos de ensino disponibilizados nas teses e dissertações analisadas (APÊNDICE I)²⁸, e que, se estudados, podem levar a um panorama de como os casos vêm sendo elaborados no Brasil.

Na esteira desses casos de ensino identificados, ressalta-se a relevância dos bancos de dados que podem ser criados a partir de cada caso que seja elaborado, independente de suas origens, autoria ou demais características. Nesse sentido, o trabalho com o método de casos eleva os docentes à condição de protagonistas, autores de narrativas que podem enriquecer propostas formativo-reflexivas, permitindo que tenham mais autonomia em sua formação e de seus colegas.

²⁸ A Tabela 14, constante no Apêndice I, relaciona os 172 casos identificados, contemplando: qual a tese ou dissertação em que foram encontrados; a autoria; a distribuição dos casos de cada trabalho conforme sua origem (da literatura – escrito pelos participantes das pesquisas – escrito pelos autores das teses e dissertações – ou não identificados); e ainda o número de páginas de cada estudo. Cabe registrar que nem todos os trabalhos disponibilizaram os casos utilizados (independente de autoria e/ou fonte do caso). Dentre aqueles que apresentaram esses casos, nem sempre todos os que foram mencionados na pesquisa estavam como apêndice, anexo ou mesmo no corpo do texto.

Inclusive, a constituição de bases/bancos de pesquisa por casos de ensino pode ser mais abrangente, visando outros campos relacionados à área da Educação, bem como avançando para além do espaço escolar e contemplando casos com narrativas acerca de diversos profissionais do ensino, que assumem funções também muito importantes, para além da docência.

Com destaque, é preciso concluir essa tese acentuando a relevância da luta por melhores condições de trabalho para os professores, uma vez que não se vislumbra uma formação de professores – que utilize ou não do método de casos – descolada das condições efetivas de trabalho. Para tanto, não há outro caminho que não seja o enfrentamento e a superação das investidas do capitalismo neoliberal sobre o campo da formação docente.

Com esse intuito, é importante reforçar a defesa, inegociável, de uma formação docente que ocorra na universidade pública. Uma vez que se considera que a classe trabalhadora (professores e demais profissionais do ensino) forma a própria classe trabalhadora (sociedade em geral), é urgente engrossar a luta contra as forças neoliberais que vêm tomando de assalto a formação dos professores e sua autonomia.

Tomando a emancipação dos professores (e da sociedade) como propósito da formação docente (e humana), acredita-se que o trabalho com casos de ensino, desenvolvido com base na epistemologia da práxis, pode fazer parte do ponto de partida para esse intento. Mobilizados e unidos, os professores de todo o Brasil têm condições de lutar por seus anseios de classe, resgatando seu lastro de combatividade e conquistas evidenciados ao longo do tempo.

REFERÊNCIAS

AGAPITO, Juliano; BRANDT, Andressa Grazielle; MAGALHÃES, Nadja Regina Sousa. **Balanço das produções acadêmicas sobre formação de professores e didática no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina**. EDUCERE. XIV Congresso Nacional de Educação. Curitiba: 2019. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2019/28296_14354.pdf. Acesso em: 01 jun. 2020.

AGAPITO, Juliano. HOBOLD, Márcia de Souza. Trabalho pedagógico com jogos digitais nas salas informatizadas: contribuições para a aprendizagem. *In*: ROMANOWSKI, Joana Paulin; WUNSCH, Luana Priscila; MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli Orgs.). **Educação e tecnologias: desafios dos cenários de aprendizagem**. Curitiba: Bagai, 2020.

_____. Contribuições de Paulo Freire para a formação de professores. *In*: TOZETTO, Susana Soares (org.). **Formação de professores: referenciais teóricos e metodológicos internacionais**. Curitiba: InterSaber, 2021a, p. 347-364.

_____. **Produções acadêmicas sobre formação de professores no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina**. XIII Reunião Científica da ANPEd-Sul. Blumenau: 2021b. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/19/6017-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 15 nov. 2021.

_____. Casos de ensino nas pesquisas sobre formação de professores. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021c. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27212/16358>. Acesso em: 18 dez. 2021.

AGAPITO, Juliano *et al.* A formação de professores: em debate a unidade teoria e prática – a Práxis. *In*: TROQUEZ, Marta Coelho Castro; MILITÃO, Andréia Nunes; SILVA, Thaise da. (org.). **Educação, formação de professores e práticas educativas**. 1. ed. Campo Grande: Editora Oeste, 2022, p. 13-30.

ALMEIDA, Rosineire Silva de. **Didática nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo sobre a docência de 11 professoras**. 2017. 129 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/4143>. Acesso em: 10 abr. 2020.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. *In*: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 3º ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ANASTÁCIO, Jéssica Barros. **Formação e desenvolvimento profissional para uma prática pedagógica reflexiva na educação superior: casos de ensino na**

evidenciação de saberes do professor que atua na graduação em ciências contábeis. 2017. 153 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado, São Paulo, 2017. Disponível em: <http://tede.fecap.br:8080/jspui/handle/jspui/764>. Acesso em: 10 abr. 2020.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Série Estado do Conhecimento. N. 6. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

_____. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez., 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>. Acesso em: 22 nov. 2022.

_____. **Etnografia da prática escolar**. 18^o ed. Campinas: Papyrus, 2012.

_____. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente**, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/4>. Acesso em: 06 fev. 2020.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ROMANOWSKI, Joana Paulin. O tema formação de professores nas dissertações e teses (1990-1996). *In*: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Série Estado do Conhecimento. N. 6. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002, p. 17-156.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Nota ao Conselho Nacional de Educação sobre a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Brasília, 2021. Disponível em: Documento ANFOPE - DCN Pedagogia.pdf. Acesso em: 23 maio 2022.

ANPEd. **GT08 – Formação de Professores**. Disponível em: <https://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt08-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores>. Acesso em: 13 maio 2023.

ARRAZ, Fernando Miranda. **“No início tive uma sensação de medo”**: o exercício da docência em um ambiente socioeducativo – trajetórias de vida-formação-docência. 2022. 139 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/49759>. Acesso em: 04 fev. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, Érika Silos de Castro. **Atividades multimodais no processo de aprender a ensinar Matemática sob a perspectiva inclusiva**: uma experiência com licenciandos em Pedagogia. 2017. 311 p. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Anhanguera, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://repositorio.pgsskroton.com/handle/123456789/12164>. Acesso em: 11 abr. 2020.

BEZERRA, Agnes Oliveira. **Do giz ao byte**: itinerários formativos docente para uso de tecnologias da informação e comunicação (TIC) em programas de gestão social. 2014. 124 p. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/19666>. Acesso em: 07 abr. 2020.

BRAGA, André. **Os saberes de professoras que ensinam ciências nas séries iniciais**: um estudo de caso. 2005. 146 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2784?show=full>. Acesso em: 07 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. **Sobre a BDTD. O que é?** Brasil: 2023 (web). Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Content/whatIs>. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRZEZINSKI, Iria; AMORIM, Hellen C. C.; MORAES, Vilma R. A contribuição da ANFOPE na pesquisa sobre formação continuada de professores. *In*: MAGALHÃES, Solange M. O.; SOUZA, Ruth C. C. R. de (orgs.). **Epistemologia da práxis e epistemologia da prática**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018, p. 249-272.

CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa; ALMEIDA, Patrícia Albieri de; TINTI, Douglas da Silva. As pesquisas sobre casos de ensino: uma revisão integrativa. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27248/16208>. Acesso em: 18 dez. 2021.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Cursos avaliados e reconhecidos**. Plataforma Sucupira. 2023 (web). Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoRegiao.xhtml>. Acesso em: 01 maio 2023.

CARDOSO, Lilian Auxiliadora Maciel. **Os processos formativos no programa de iniciação à docência da UFMT**: a experiência de um grupo de licenciandas em pedagogia. 2014. 268 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014. Disponível em: <https://ri.ufmt.br/handle/1/309>. Acesso em: 22 abr. 2020.

COMISSÃO ORGANIZADORA. IV Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre formação de professores do Brasil. A formação de professores: pesquisas e avanços no campo. **Boletim informativo**. 2021.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, Sandy Lima. **Concepções dobre teoria e prática**: implicações para a profissionalidade e a aprendizagem docente de professoras iniciantes na Educação Infantil. 2021. 218 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em:

<https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=100698>. Acesso em: 25 ago. 2022.

CRUZ, Daniele Rita. **Formação de professores da Educação Infantil acerca dos mitos e concepções sobre o ensino da criança com autismo**. 2022. 168 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16051?show=full>. Acesso em: 06 nov. 2022.

CRUZ, Ranucy Campos Marçal da. **O início da docência de professoras e professores de Educação Física na escola: desafios e descobertas do primeiro ano de inserção profissional**. 2020. 184 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/35282>. Acesso em: 05 jul. 2022.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. São Paulo: Papyrus Editora, 2013.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora**. Campinas: Mercado de Letras, 2018a.

_____. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 36, n.1, p. 330-350, jan./mar. 2018b.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7445/4808>. Acesso em: 15 jan. 2021.

DOMINGUES, Isa. Mara Colombo Scarlati. **Os casos de ensino como “potenciais reflexivos” no desenvolvimento profissional dos professores da escola pública**. 2007. 160 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailheObraForm.do?select_action=&co_obra=94726. Acesso em: 22 abr. 2020.

_____. **Desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras em ambiente virtual de aprendizagem: contribuições de casos de ensino**. 2013. 260 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2299>. Acesso em: 07 abr. 2020.

DOMINGUES, Isa Mara Colombo Scarlati; SARMENTO, Teresa; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Os casos de ensino na formação-investigação de professores dos anos iniciais. In: DORNELLES, L. V.; FERNANDES, N. (org.). **Perspectivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das**

dialogicidades luso-brasileiras. 1. ed. Braga, Portugal: Editora da Universidade do Minho, 2012. v. 1, p. 1-15.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003. Disponível em: SciELO - Brasil - Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria) Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). Acesso em: 15 jun. 2020.

DUARTE NETO, José Henrique. **A epistemologia da prática**: implicações para a formação de professores da educação básica. Jundiaí: Paco Editorial, 2013a.

_____. Epistemologia da prática: fundamentos teóricos e epistemológicos orientadores da formação de professores que atuam na educação básica. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 10, n. 21, p. 48-69, 2013b. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/326>. Acesso em: 30 maio 2022.

DUEK, Viviane Preichardt. **Educação inclusiva e formação continuada**: contribuições dos casos de ensino para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores. 2011. 351 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14342>. Acesso em: 10 abr. 2020.

DUTRA, Lenir Pimenta. **A construção de saberes experienciais por egressas do PIBID, nos primeiros anos da docência**. 2017. 167 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <https://www.pucminas.br/pos/educacao/Paginas/Apresentacao.aspx>. Acesso em: 25 abr. 2020.

EVANGELISTA, Edson Gomes. **Percursos formativos de formadores de professores de Língua Portuguesa que atuam no CEFAPRO de Cuiabá-MT**. 2011. 166 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMT_655008_bf6ca5986c6f8428da0d895bbc. Acesso em: 25 abr. 2020.

FABRI, Eliane Isabel. **Casos de ensino**: dilemas, reflexões e conhecimentos de professores de Educação Física. 2021. 207 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlo, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14754?show=full>. Acesso em: 24 jul. 2022.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; MUSSI, Amali de Angelis. Pesquisa e formação de professores com casos de ensino: fundamentos e potencialidades. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021a. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27234/16231>. Acesso em: 18 dez. 2021.

_____. **Apresentação**: casos de ensino na pesquisa e formação docente: que conversa é essa? **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021b. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27234/16231>. Acesso em: 18 dez. 2021.

FARIAS, Isabel Sabino de; SILVA, Silvina Pimentel; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura. **Aprender a ensinar pelos caminhos da narrativa**. 1. ed. Fortaleza, CE: Editora da UECE, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 64. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017a.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 55. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017b.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set./2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hH5LZRBbrDFKLX7RJvXKbrH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. Elaboração de casos para o ensino de Administração. **Contextus**: Revista Contemporânea de Economia e Gestão, v. 2, n. 2, p. 07-16, jul./dez. 2004. Disponível em: Gil - Artigo - Método de Casos (ÓTIMO).pdf. Acesso em: 11 out. 2021.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 3º ed. Campinas: Editora Alínea, 2003.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 11º ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

HOBOLD, Márcia de Souza *et al.* **Pesquisas e prática na formação de professores**: desafios e possibilidades. ENDIPE. XX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Rio de Janeiro/Petrópolis: FAPERJ; CNPq; CAPES; 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: Formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto. **As concepções de corpo e movimento de professoras nas práticas educativas**: significado e sentido de atividades de brincadeiras na Educação Infantil. 2008. 152 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, 2008. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=165708. Acesso em: 25 abr. 2020.

JARDILINO, José Rubens Lima. Tempo da narrativa e a reescrita da ciência do ensinar. *In*: FARIAS, Isabel Sabino de; SILVA, Silvina Pimentel; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura. **Aprender a ensinar pelos caminhos da narrativa**. 1. ed. Fortaleza, CE: Editora da UECE, 2021, p. 9-16.

LACERDA, Cecília Rosa. **A experiência do exercício da profissão e o saber ensinar**: estudo com professores dos cursos de bacharelado. 2011. 249 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFC-7_8497a583a8a3f9f952945403b55bc90f. Acesso em: 10 abr. 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAFFIA, Angela Maria de Carvalho. **Impactos Ambientais decorrentes da mineração de bauxita e proposição de estratégias de formação docente no entorno do Parque Estadual da Serra do Brigadeiro**. 2011. 129 p. Tese (Doutorado em Ciência) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/handle/123456789/571>. Acesso em: 24 jul. 2022.

MARCELO GARCIA, Carlos. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992, p. 51-76.

_____. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**. N. 8, p. 07-22, jan./abr. 2009. Disponível em: https://unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso em: 02 mar. 2023.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da pesquisa em educação**: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. São Paulo: Edições 70, 2021.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Educação**, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5033>. Acesso em: 09 nov. 2020.

MENDONÇA, Luzinete de Oliveira. **Reflexões e ações de professores sobre modelagem matemática na educação estatística em um grupo colaborativo**. 2015. 263 p. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popu p=true&id_trabalho=2886325. Acesso em: 22 abr. 2020.

MENDONÇA, Luciana de Oliveira Souza. **Casos de ensino na pesquisa e na formação de professores**: entrevista com Maria da Graça Mizukami. **Roteiro**,

Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021. Disponível em:
<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27234/16231>. Acesso em:
 18 dez. 2021.

MERSETH, Katherine K. **The Case for Cases in Teacher Education**. Washington: American Association for Higher Education, 1991.

_____. **Cases, Case Methods, and the Professional Development of Educators**. ERIC Digest, 1994.

_____. **Desafios reais do cotidiano escolar brasileiro: 22 dilemas vividos por diretores, coordenadores e professores em escolas de todo o Brasil**. São Paulo: Moderna, 2018.

MIGLIORANÇA, Fernanda. **A atuação do professor de matemática na educação de jovens e adultos: conhecendo a problemática**. 2004. 185 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2554?show=full>. Acesso em: 22 abr. 2020.

MILANESI, Josiane Beltrame. **Rede social virtual de professores especializados e a escolarização de estudantes com deficiência intelectual**. 2017. 375 p. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10288>. Acesso em: 10 abr. 2020.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, v. 29, n. 2, p. 33-49, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3838>. Acesso em: 10 jan. 2022.

_____. Formadores de professores, conhecimentos da docência e casos de ensino. *In*: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EDUFSCar, 2010.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti *et al.* **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EDUFSCar, 2010.

MOREIRA, Jeferson da Silva. **Aprendizagem profissional da docência e base de conhecimento para o ensino de tutores que atuam no método problem-based learning (PBL)**. 2019. 276 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2019. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/964>. Acesso em: 07 abr. 2020.

MUSSI, Amali de Angelis. **Docência no Ensino Superior: conhecimentos profissionais e processos de desenvolvimento profissional**. 2007. 294 p. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em:
<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16304>. Acesso em: 7 abr. 2020.

NONO, Maévi Anabel. **Aprendendo a ensinar: futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental e casos de ensino**. 2001. 185 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

_____. **Casos de ensino e professoras iniciantes**. 2005. 238 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2324?show=full>. Acesso em: 22 abr. 2020.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 72/84, jan./dez. 2002.

_____. Processos de formação de professoras iniciantes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400, set./dez. 2006.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CUNHA, Liliam do Carmo Oliveira. Produzir conhecimento é um pensar militante. **Revista Pensamiento Actual**, v. 17, n. 28, 2017. Disponível em: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamiento-actual/article/view/29543/29642>. Acesso em: 30 abr. 2019.

OLIVEIRA, Raquel. Epistemologia da prática na formação docente: considerações sobre a diversidade de suas perspectivas e de suas coordenações. **Holos**, v. 5, n. 37, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/8034>. Acesso em 29 ago. 2022.

ORTEGA, Eliane Maria Vani. **A construção dos saberes dos estudantes de pedagogia em relação à matemática e seu ensino no decorrer da formação inicial**. 2011. 164 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04082011-122255/pt-br.php>. Acesso em: 22 abr. 2020.

PAIXÃO, Maria do Socorro Santos Leal. **Práticas docentes em classe comum de escolas regulares para alunos com deficiência intelectual**. 2018. 217 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018. Disponível em: https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/TESE_MARIA_DO_SOCORRO_SANTOS_LEAL_PAIX%C3%83O_Final20190807155731.pdf. Acesso em: 7 abr. 2020.

PEREIRA, Igor Daniel Martins. **Ensino de Ciências na perspectiva da alfabetização científica: prática pedagógica no ciclo de alfabetização**. 2015. 178 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015. Disponível em:

https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPL_3ab7c2c5d96bce59d33_c240651cac69b. Acesso em: 11 abr. 2020.

PEREIRA, Paulo Ricardo Ramos. **Professores de matemática em início de carreira**: um olhar para a prática docente no ensino e aprendizagem de expressões algébricas. 2019. 117 p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/mestradoedumat/wp-content/uploads/sites/134/2011/05/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Paulo.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

POGGETTI, Liane Geyer. **Professoras das séries iniciais do ensino fundamental e as orientações curriculares oficiais para o ensino de matemática**: um estudo dessa relação. 2014. 107 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-09122014-113509/publico/LIANE_GEYER_POGGETTI.pdf. Acesso em: 12 abr. 2020.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Casos de ensino na formação continuada a distância de professores do atendimento educacional especializado**. 2016. 305 p. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_cb2f3da21e07c1eb2affab64a72302e4. Acesso em: 12 abr. 2020.

RAMOS, Evódio Maurício Oliveira. **Professores bacharéis da saúde**: trajetórias de profissões docentes. 2018. 205 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: http://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2019/06/Tese_EV%C3%93DIO--MAUR%C3%8DCIO-OLIVEIRA-RAMOS.pdf. Acesso em: 22 abr. 2020.

RODRIGUES, Marilce da Costa Campos. **Contribuições de um projeto de formação on-line para o desenvolvimento profissional de professoras do 1º ano do ensino fundamental**. 2013. 242 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2302>. Acesso em: 07 abr. 2020.

RODRIGUES, Ádria Maria Ribeiro; DOMINGUES, Isa Mara Colombo Scarlati; ROCHA, Simone Albuquerque da. Caso de ensino: vamos quintanear? O encontro das crianças com o Poeta Passarinho. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez., 2006. Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 12 mar. 2021.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; NETO, Samuel de Souza. Epistemologia da prática no campo educativo: desafios, possibilidades e perspectivas. **Linhas Críticas**, v. 28, p. 2-17, jan./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/41650>. Acesso em: 14 jan. 2023.

SALGADO, Lenice de Fátima Guedes. **Necessidades formativas de professores de educação básica especial, diversidade e inclusão**: interlocuções e desafios. 2018. 166 p. Trabalho final (Mestrado Profissional em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21369>. Acesso em: 11 abr. 2020.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LÚCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. 5º ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia científica**: a construção do conhecimento. 3º ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2000.

SANTOS, Risomar Alves dos. **Racismo, preconceito e discriminação**: concepções de professores. 2007. 120 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16266>. Acesso em: 11 abr. 2020.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. **Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de licenciatura no Brasil**: da regulamentação aos projetos institucionais. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 15-36, jan./jun., 2013.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. *In*: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (orgs.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 3º ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SHIROMA, Eneida Oto. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais. **Momento: diálogos em educação**, v. 27, n. 2, p. 88-106, mai./ago. 2018. Disponível em: <file:///E:/Meus%20Arquivos/Downloads/8093-Texto%20do%20artigo-23524-1-10-20180817.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2023.

SHIROMA, Eneida Oto *et al.* A tragédia docente e suas faces. *In*: EVANGELISTA; Olinda; SEKI, Allan Kenji. **Formação de professores no Brasil**: leituras a contrapelo. Araraquara/SP: Junqueira&Marin, 2017, p. 17-48.

SHULMAN, Judith H. **Happy accidents**: cases as opportunities for teacher learning. Annual Meeting of the American Educational Research Association, 2002.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

_____. Knowledge and teaching: foundations of the New Reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, feb., 1987.

_____. **Teaching as community property**: essays on higher education. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.

_____. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos CENPEC**. São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>. Acesso em: 18 jan. 2022.

SHULMAN, Lee S.; SHULMAN, Judith H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos CENPEC**. São Paulo, v. 6, n. 1, p. 120-142, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/353>. Acesso em: 18 jan. 2022.

SILVA, Denise Knorst. **Uma ação de formação de professores na e para uma abordagem investigativa em aulas de matemática**. 2018a. 322 p. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018a. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/206097>. Acesso em: 11 abr. 2020.

SILVA, Edilene Teles da. **Cenário de desenvolvimento profissional de professores**: a escola como locus de formação contínua? 2018b. 150 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018b. Disponível em: <http://educas.com.br/blog/cenario-de-desenvolvimento-profissional-de-professores-a-escola-como-locus-de-formacao-continua/>. Acesso em: 22 abr. 2020.

SOUSA, Manuela Pereira de. **Pensando a formação inicial em Educação Física**: entendendo o papel do estágio em uma concepção de ação docente enquanto práxis. 2012. 118 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2012. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/NOVE_4aee8181c3ec1fab4d02606b46c16ee4. Acesso em: 25 abr. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13º ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

ULIANA, Marcia Rosa. **Formação de professores de matemática, física e química na perspectiva da inclusão de estudantes com deficiência visual**: análise de uma intervenção realizada em Rondônia. 2015. 315 p. Tese (Doutorado em Educação em Ciência e Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/8511>. Acesso em: 07 abr. 2020.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Buenos Aires: *Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales* – CLACSO: São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VIEIRA, Ewerton Leonardo da Silva. **Pressupostos do autoestudo sobre as complexidades do início da carreira docente de um professor-pesquisador de Educação Física escolar**. 2021. 183 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/43735>. Acesso em: 04 jul. 2022.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Diálogo Educacional**, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2317>. Acesso em: 07 ago. 2020.

WASSERMANN, Selma. **El estudio de casos como método de enseñanza**. *Coléccion Agenda educativa*. Teachers College Press, Columbia University, 1994.

YAMAMOTO, Eriko. Matsui. **Estudo de concepções e crenças de licenciandos sobre o ensino de matemática**. 2012. 132 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16039>. Acesso em: 11 abr. 2020.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. **Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p.13-40, ago./dez 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/3>. Acesso em: 07 set. 2020.

ZERBATO, Ana Paula. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar**: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 2018. 298 p. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9896>. Acesso em: 11 abr. 2020.

APÊNDICE A - Modelo de quadro utilizado para levantamento das informações preliminares das 42 teses e dissertações.

INFORMAÇÕES PRELIMINARES					
Nº	TÍTULO	AUTOR(A)	ANO	RESUMO	PALAVRAS-CHAVE
1					
2					
3					

APÊNDICE C - Modelo de quadro utilizado para levantamento dos elementos de pesquisa e aspectos introdutórios das 42 teses e dissertações.

ASPECTOS INTRODUTÓRIOS							
Nº	AUTOR(A)	ANO	TEMÁTICA	QUESTÕES DE PESQUISA	PROBLEMA DE PESQUISA	OBJETIVO GERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
1							
2							
3							

APÊNDICE E - Modelo de quadro utilizado para identificação da relação de cada estudo com os casos de ensino.

RELAÇÃO DOS ESTUDOS COM OS CASOS DE ENSINO					
Nº	AUTOR(A)	ANO	USO DOS CASOS DE ENSINO (INVESTIGAÇÃO OU FORMAÇÃO)	TIPO DE CASOS DE ENSINO (DA LITERATURA OU ELABORADOS NO/PARA O PRÓPRIO ESTUDO)	PRESENÇA DE QUESTÕES NORTEADORAS PARA ANÁLISE E/OU DISCUSSÃO DOS CASOS
1					
2					
3					

APÊNDICE F - Modelo de quadro utilizado para identificação dos elementos teóricos das 42 teses e dissertações.

ELEMENTOS TEÓRICOS						
Nº	AUTOR(A)	ANO	BASE EPISTEMOLÓGICA DA PESQUISA	AUOTRES CIDADOS (SOBRE CASOS DE ENSINO)	ABORDAGEM DA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA	ABORDAGEM DA EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS
1						
2						
3						

APÊNDICE H - Modelo de quadro utilizado para identificação dos principais resultados, pontos positivos e lacunas ou limites em relação aos casos de ensino e método de casos.

PRINCIPAIS RESULTADOS EM RELAÇÃO AOS CASOS DE ENSINO E MÉTODO DE CASOS						
Nº	AUTOR(A)	ANO	PRINCIPAIS RESULTADOS	PONTOS POSITIVOS	LACUNAS OU LIMITES	OBSERVAÇÕES
1						
2						
3						

APÊNDICE I – Tabela 14 - Demonstrativo dos casos de ensino disponibilizados nas 42 teses e dissertações.

CASOS DE ENSINO DISPONIBILIZADOS NAS TESES E DISSERTAÇÕES						
Nº	AUTOR E ANO	CASOS	FONTE/AUTORIA	Nº DE CASOS	Nº DE PÁGINAS	
1	Nono (2001)	Joãozinho da Maré.	CANIATO, R. (1989).	Literatura	9	185
		Um episódio na vida do Joãozinho da Maré.	CANIATO, R. (1989).			
		O professor Democrático.	POZENATO, J.C. (Universidade de Caxias do Sul).			
		Dona Marta faz um balanço!	MIZUKAMI, M.G.N. et.al. (FAPESP, 1998).			
		Indo ao encontro das necessidades de todos os alunos.	PITTON, D. E. (1998).			
		Mariana conta nos dedos.	HOLT, J. (1964).			
		É preciso entender para ser bem-sucedido?	HOLT, J. (1964).			
		Os pais como parceiros.	PITTON, D. E. (1998).			
		Foi assim...	PITTON, D. E. (1998).			
		Sem título.	Aline, Priscila e Verônica.	Participantes	12	
		Um irmãozinho, e eu?	Júlia, Raquel e Elisandra.			
		Conflitos de Israel.	Ana Carla e Ana Maria.			
		Sem título.	Ana Paula.			
		A história de Maria.	Taís, Ana Cláudia e Ronaldo.			
		André, o garoto que não fez Jardim.	Luísa.			
		Sou burra, não aprendo nada.	Simone, Joana e Laura.			
		Um caso de indisciplina.	Daniela e Érica.			
		Um caso especial.	Elaine, Eliana e Fabiana.			
		Uma realidade de vida.	Janaina, Marisa e Isabela.			
Sem título.	Josiana, Keila e Elisabete.	Autora	1			
O lixo.	Maria.					
2	Migliorança (2004)	Caminhos que levam à aprendizagem da Matemática: o caso de Soraia.	Migliorança (2004).			185

3	Braga (2005)	Estudando os animais.	Braga (2005).	Autor	1	146
4	Nono (2005)	A trajetória profissional de Estefânia, professora de Educação Infantil.	Stefânia P. (BRASIL, 2002).	Literatura	5	238
		Um dinheiro, dois dinheiros, três dinheiros...	Mônica Nogueira Camargo de Toledo (BRASIL, 1999).			
		Escreva do seu jeito!	Cláudia A. (WEISZ, 2002).			
		A gata borralheira, a cinderela e o Sapatinho Dourado.	Ana Rosa A. (WEISZ, 2002).			
		Produzindo Textos.	Ana Rosa A. (WEISZ, 2002).			
		Sem título.	Fabiana.	Participantes	3	
		Sem título.	Daniela.			
Sem título.	Mariana.					
5	Domingues (2007)	Meu batismo de fogo.	Weisz (2002).	Literatura	4	160
		Minha turma.	Rosalinda S. R. de V. (BRASIL, 2001).			
		Trabalhando com a diversidade na Alfabetização.	Marly de S. B. (WEISZ, 2002).			
		Episódio Escolar - Correção coletiva do texto de um aluno.	Socorro N. (NUNES, 2002).			
		Salada de frutas.	Professora Laura.	Participantes	2	
		A Folha e a Borboleta.	Professora Edi.			
Por entre espelhos.	Domingues (2007).	Autora	1			
6	Mussi (2007)	A trajetória de André e desafios na docência universitária.	Torres (2022).	Literatura	2	294
		O dilema de Ricardo.	Torres (2022).			
		Uma experiência significativa: a primeira aula.	Professora Cecília.	Participantes	4	
		Sem título.	Professor Wagner.			
		Atividade Docente no Programa de Formação Continuada Teia do Saber.	Professor Izaac.			
O guarda-chuva de Arquimedes.	Professor Alberto.					
7	Santos (2007)	Usou um caso de ensino para a coleta de dados, mas não disponibilizou na pesquisa				120
8	Iza (2008)	Brincadeiras no parque.	Iza (2008).	Autora	4	152
		Hora da saída.	Iza (2008).			
		As formigas.	Iza (2008).			
		Sorvete de limão.	Iza (2008).			

9	Duek (2011)	Trajétoria profissional de Adriana: o desafio de desenvolver uma prática inclusiva.	Professora Adriana (LUSTOSA; FREIRE, 2007).	Literatura	4	351
		E agora? O que vou fazer?	Professora Janaína (DUEK, 2006).			
		Do conhecimento do aluno à sua inclusão.	Professora Helena (DUEK, 2006).			
		Relatando um caso de inclusão no ensino regular.	Piveta, Rodrigues e Nogueira (2006 <i>apud</i> MEC, 2006).			
		Despertando para uma prática inclusiva.	Professora Flora.	Participantes	8	
		Inclusão escolar: o olhar de quem ensina.	Professora Clara.			
		Inclusão: realidade ou utopia?	Professora Dalva.			
		Buscando a inclusão nas aulas de Educação Física.	Professora Aline.			
		Um caso especial.	Professora Sônia.			
		Da reflexão à prática para ajudar um aluno com necessidades educacionais especiais (superdotação).	Professora Célia.			
		Convivendo com as diferenças na escola.	Professora Ana.			
		Ensinando e aprendendo com a inclusão.	Professora Liana.			
10	Evangelista (2011)	Meu Batismo de Fogo.	Weisz (2002).	Literatura	1	166
11	Lacerda (2011)	Sem título.	Docente 7.	Participantes	10	249
		Sem título.	Docente 8.			
		Sem título.	Docente 6.			
		Sem título.	Docente 5.			
		Sem título.	Docente 2.			
		Sem título.	Docente 9.			
		Sem título.	Docente 4.			
		Sem título.	Docente 3.			
		Sem título.	Docente 10.			
		Sem título.	Docente 1.			
12	Maffia (2011)	Preocupações ambientais e pedagógicas da professora Alexandra.	Maffia (2011).	Autora	2	129
		Mineração: novas preocupações da professora Alexandra.	Maffia (2011).			
13	Ortega (2011)	Sem título.	Ortega (2011).	Autora	3	166
		Sem título.	Ortega (2011).			

		Sem título.	Ortega (2011).			
14	Sousa (2012)	Usou um caso de ensino para a coleta de dados, mas não disponibilizou na pesquisa				118
15	Yamamoto (2012)	Sem título.	Garbi (2009).	Literatura	3	132
		Sem título.	Ricci (2003).			
		Sem título.	Ricci (2003).			
16	Domingues (2013)	Meu batismo de fogo.	Weisz (2002).	Literatura	5	260
		Modos de falar, modos de escrever.	Bertoni-Ricardo e Souza (2008).			
		A minha história verdadeira.	RODRIGUES (2009).			
		Falar, ler e escrever em sala de aula.	Bertoni-Ricardo e Souza (2008).			
		Atividade de escrita com lista de frutas.	YouTube (@chumota).			
17	Rodrigues (2013)	Nada melhor que um dia atrás do outro em uma sala de aula.	Rodrigues (2013).	Autora	1	242
18	Bezerra (2014)	Uso de tecnologias digitais em cursos tecnológicos: refletindo sobre os itinerários formativos docentes.	Bezerra (2014).	Autora	1	124
19	Cardoso (2014)	Usou casos de ensino escritos pelos estudantes participantes, mas não disponibilizou na íntegra, apenas alguns excertos.				268
20	Poggetti (2014)	Sem título.	Poggetti (2014).	Autora	1	107
21	Mendonça (2015)	Usou um caso de ensino para a coleta de dados, mas não disponibilizou na pesquisa				263
22	Pereira (2015)	Usou três casos de ensino escritos pelo pesquisador, mas não disponibilizou na íntegra, apenas alguns excertos.				178
23	Uliana (2015)	Narrativa de um professor de Matemática do 3º ano do Ensino Médio.	Silva (2004).	Literatura	5	315
		Narrativa de um professor de Física do 2º ano do Ensino Médio.	Silva (2004).			
		Narrativa de uma professora de Matemática do 2º ano.	Silva (2004).			
		Narrativa de uma aluna cega do 2º ano do Ensino Médio.	Silva (2004).			
		Narrativa de uma aluna cega do 3º ano do Ensino Médio.	Silva (2004).			
		Um professor de Física e Química e duas alunas	Uliana (2015).	Autora	1	

		com deficiência na sala de aula.				
24	Rabelo (2016)	Eu, Adélia, professora da Educação Especial, e agora?	Rabelo (2016).	Autora	2	305
		Incluir escolarizando: desafios e possibilidades com o ensino colaborativo.	Rabelo (2016).			
		Eu Gardênia, professora do AEE. E agora?	Não identificado.	Participantes	2	
		Minha didática no AEE: o que ensino, o que meu aluno Fernando aprende.	Professora Margarida.			
25	Almeida (2017)	Sem título.	Professora Cristina.	Participantes	1	129
26	Anastácio (2017)	Como facilitar a aprendizagem da Contabilidade de Custos para alunos que não escolheram o curso de Ciências Contábeis.	Professor Thiago.	Participantes	3	153
		Sem título.	Professora Gabriela.	Participantes		
		Sem título.	Professor João.	Participantes		
		O "Porta-voz" rotativo.	Galvão (1998).	Literatura	1	
27	Batista (2017)	O caso Edson - relações entre atividades sensoriais e práticas matemáticas de um aprendiz cego.	Healy e Fernandes (2011).	Literatura	1	311
28	Dutra (2017)	Sem título.	Não identificado.	Participantes	4	167
		Formas geométricas com crianças de três anos.	Não identificado.	Participantes		
		Seguir ou não seguir o planejamento.	Não identificado.	Participantes		
		Sem título.	Não identificado.	Participantes		
		Caso de ensino C. R. O. L. V.	Devries (1998).	Literatura	2	
		Relatório de atividade realizada na UMEI - sala 1.	Não identificado.	Literatura		
29	Milanesi (2017)	E agora, o que fazer?	Professora Janaína (DUEK, 2006).	Literatura	3	375
		Relatando um caso de inclusão no ensino regular.	Piveta, Rodrigues e Nogueira (2006).			
		Inclusão: realidade ou utopia?	Duek (2011).			
		Inclusão educacional: uma realidade possível no ensino regular.	Professora Girassol.	Participantes	10	
		Educação Especial ao longo do tempo no contexto escolar.	Professora Violeta.			
		É possível ensinar de modo com que meu aluno com DI não esqueça? O caso de João Vinícius.	Professora Flor de Lótus.			
		A articulação entre sala de aula comum e SRM no caso de Mariana.	Professora Hortência.			

		Não me deleta dessa história!	Professora Laélia.			
		Fazendo a diferença.	Professora Rosa.			
		Terminalidade específica: incluir ou excluir a pessoa com deficiência intelectual grave? O caso Ariel.	Professora Verbena.			
		Mudanças metodológicas é a solução para a inclusão dos alunos com deficiência intelectual nas salas regulares?	Professora Lírio.			
		Importância do AEE para a vida escolar de um aluno com Deficiência Intelectual.	Professora Cravo.			
		Sem parceria ... não conseguimos sucesso.	Professora Tulipa.			
30	Paixão (2018)	Trajétoria profissional de Adriana: o desafio de desenvolver uma prática inclusiva.	Lustosa e Freire (2007 <i>apud</i> DUEK, 2011).	Literatura	4	217
		E agora, o que fazer?	Duek (2011).			
		Do conhecimento do aluno à sua inclusão.	Duek (2011).			
		O vestido azul.	Não identificado.			
31	Ramos (2018)	Sem título.	Ramos (2018).	Autora	2	205
		Sem título.	Ramos (2018).	Autora		
32	Silva (2018a)	Faça o seu.	Silva (2018a).	Autora	1	150
33	Silva (2018b)	Contra fatos não há argumentos.	Silva (2018b).	Autora	3	322
		Abordagem investigativa em aulas de Matemática: o que é?	Silva (2018b).	Autora		
		Abordagem investigativa em aulas de Matemática: Como se faz? Por que fazer?	Silva (2018b).	Autora		
34	Zerbato (2018)	Caso de ensino vivenciado pela professora Marília.	Professora Marília.	Participantes	1	298
35	Moreira (2019)	Os desafios profissionais do tutor Antônio.	Moreira (2019) - adaptação de Mussi (2007).	Autor	2	276
		Intervir ou não intervir? Eis a questão.	Moreira (2019).	Autor		
36	Pereira (2019)	Caso de ensino do Carlos.	Não identificado.	Não identificado	1	117
37	Cruz (2020)	Sem título.	Professor Jorge.	Participantes	12	184
		Sem título.	Professor Jorge.	Participantes		
		Sem título.	Professor Jorge.	Participantes		

		Sem título.	Professor Jorge.	Participantes		
		Processo de seleção.	Professora Lílian.	Participantes		
		Aula experimental.	Professora Lílian.	Participantes		
		Aulas.	Professora Lílian.	Participantes		
		Reunião de professores e reunião de pais.	Professora Lílian.	Participantes		
		O futebol.	Professora Lua.	Participantes		
		Onde é que a escola educa?	Professora Lua.	Participantes		
		O <i>Parkour</i> .	Professora Lua.	Participantes		
		Capoeira.	Professora Lua.	Participantes		
38	Costa (2021)	Constituir-me professora, meu maior desafio!	Costa (2021).	Autora	1	218
39	Fabri (2021)	O negócio é ensinar futebol.	Ferreira (2005).	Literatura	2	207
		Elefante colorido.	Janaína Lorencinho (graduanda UNESP).	Literatura		
		Trauma de infância.	Fabri (2012).	Autora	2	
		<i>Bullying</i> .	Fabri (2012).	Autora		
		O uso da quadra nas aulas vagas.	Não identificado.	Participantes	8	
		Desafio de uma professora iniciante.	Não identificado.	Participantes		
		Corrida sem barreiras.	Não identificado.	Participantes		
		Meninos também brincam de boneca.	Não identificado.	Participantes		
		Gênero na Educação Física escolar.	Não identificado.	Participantes		
		Futebol não é para menina?	Não identificado.	Participantes		
		O dilema da festa junina na escola.	Não identificado.	Participantes		
Uma situação de exclusão.	Não identificado.	Participantes				
40	Vieira (2021)	Aula 1 - apresentação da turma.	Vieira (2021).	Autor	9	183
		Aula 2 - Apresentação do conteúdo do terceiro trimestre.	Vieira (2021).			
		Aula 3 - Vivência prática do Judô.	Vieira (2021).			
		Aula 4 - Assistir ao filme "a grande vitória".	Vieira (2021).			
		Aula 5 - Aula teórica e prática do Karatê.	Vieira (2021).			
		Aula 6 - Apresentação do Kata.	Vieira (2021).			
		Aula 7 - Aula teórica e prática do Taekwondo.	Vieira (2021).			
		Aula 8 - Aula teórica e prática do Jiu-Jitsu.	Vieira (2021).			
		Aula 10 - Realização da prova escrita.	Vieira (2021).			

41	Arraz (2022)	Não usou um caso de ensino, elaborou uma proposta de formação docente com o uso de casos de ensino (sem aplicar)			139	
42	Cruz (2022)	Sem título.	Não identificado.	Não identificado	2	168
		Sem título.	Não identificado.	Não identificado		
Total de casos de ensino disponibilizados / Total de páginas					172	8672

Fonte: Elaborada pelo autor da tese a partir da leitura dos trabalhos.