





## ARTIGOS ARTICLES ARTICLES ARTÍCULOS

<https://doi.org/10.1590/198053146755>

## CASOS DE ENSINO COMO ESTRATÉGIA INVESTIGATIVA-FORMATIVA NO ESTÁGIO DO PARFOR

-  Simone Albuquerque da Rocha <sup>I</sup>  
 Isa Mara Colombo Scarlati Domingues <sup>II</sup>  
 Maria da Graça Nicoletti Mizukami <sup>III</sup>  
 Ivanete Rodrigues dos Santos <sup>IV</sup>

<sup>I</sup> Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Rondonópolis (MT), Brasil; sa.rocha@terra.com.br

<sup>II</sup> Universidade Federal de Goiás (UFG), Jataí (GO), Brasil; isa.scarlati@gmail.com

<sup>III</sup> Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo (SP), Brasil; gramizuka@gmail.com

<sup>IV</sup> Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Rondonópolis (MT), Brasil; ivaneter1@yahoo.com.br

**Resumo**

*O artigo apresenta resultados da reorganização da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado do curso de Pedagogia do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor). O objetivo foi investigar se a proposta com casos de ensino atende ao contexto de um curso de segunda licenciatura, promove discussões, reflexões e contribui para o desenvolvimento profissional dos professores. Metodologicamente, os casos foram adotados como estratégia investigativa formativa, sendo as narrativas e as rodas de discussões os principais instrumentos. Os resultados evidenciaram que os casos de ensino favoreceram processos de investigação e formação, contribuindo para o desenvolvimento profissional das alunas, professoras em exercício.*

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES • ESTÁGIO SUPERVISIONADO • CURRÍCULO • PARFOR**

## TEACHING CASES AS AN INVESTIGATIVE-FORMATIVE STRATEGY IN THE PARFOR SUPERVISED PRACTICE

**Abstract**

*This article presents results of the reorganization of the Supervised Practice course in the Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica [National Plan of Professional Training of Teachers of Basic Education] (Parfor). The article sought to investigate whether the use of teaching cases suits the context of a second licensure program, promotes discussions and reflection and contributes to teachers' professional development. The cases were methodologically adopted as an investigation strategy to be used in teacher training, with narratives and talk circles being its main instruments. The results revealed that the teaching cases helped the investigation and training processes, thus contributing to the professional development of the licensure students.*

**TEACHER TRAINING • SUPERVISED INTERNSHIP • CURRICULUM • PARFOR**

## CAS D'ENSEIGNEMENT COMME STRATEGIE INVESTIGATRICE AU STAGE DU PARFOR

### Résumé

*Cet article présente les résultats de la réorganisation du cours de Stage Curriculaire Supervisé de la formation en Pédagogie du Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica [Plan Nationale de Formation de Professionnels Enseignants du Système Scolaire] (Parfor). L'objectif a été examiner si la proposition des cas d'enseignement est satisfaisante dans le contexte d'un cours de deuxième licence en formation enseignante (Licenciatura),<sup>1</sup> si elle favorise les discussions, les réflexions, et contribue au développement professionnel des enseignants. Méthodologiquement, les cas ont été adoptés comme stratégie de recherche formative, et les narratives et les cercles de discussions les principaux outils. Les résultats ont mis en évidence que les cas d'enseignement favorisent les processus de recherche et formation, contribuant au développement professionnel des étudiantes, professeures en activité.*

**FORMATION DES ENSEIGNANTS • STAGE SUPERVISE • CURRICULUM • PARFOR**

## CASOS DE ENSEÑANZA COMO ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN-FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA DEL PARFOR

### Resumen

*El artículo presenta los resultados de la reorganización referente a la asignatura de Práctica Supervisada según el Plan de Estudios del Curso de Pedagogía del Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica [Plan Nacional de Formación de Profesionales de la Educación Básica] (Parfor). El objetivo fue investigar si la propuesta, con casos de enseñanza, atiende al contexto de un curso de segunda licenciatura, si promueve debates, reflexiones y si contribuye para el desarrollo profesional de los profesores. Metodológicamente, los casos fueron adoptados como estrategia investigativa formativa, siendo las narraciones y las ruedas de debates los principales instrumentos. Los resultados evidenciaron que los casos de enseñanza favorecieron a procesos de investigación y formación, contribuyendo para el desarrollo profesional de las alumnas, profesoras en ejercicio.*

**FORMACIÓN DE PROFESORES • PASANTÍA SUPERVISADA • PLAN DE ESTUDIOS • PARFOR**

<sup>1</sup> Au Brésil, la licence en formation enseignante comprend des disciplines pédagogiques et permet à son titulaire d'exercer le métier d'enseignant secondaire.

## A PESQUISA APRESENTADA NESTE ARTIGO REFORÇA A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

como um dos principais espaços de formação inicial de professores no qual há possibilidade de estabelecimento de relações teoria-prática, oferecimento de contextos propícios a processos reflexivos envolvendo escola, práticas pedagógicas, processos de ensinar e aprender, eventos particularizados de interação professor-aluno e aluno-aluno, bem como as primeiras incursões na compreensão da docência como profissão aprendida e construída ao longo da vida, por meio de diversas experiências formativas.

É durante os estágios que o futuro professor inicia um processo de aprender a observar e a estabelecer relações entre as inúmeras variáveis presentes no cotidiano escolar. É, também, um período privilegiado de compreensão das próprias trajetórias escolares de cada um dos futuros professores em que muitas crenças e teorias pessoais podem ser colocadas à prova, consolidadas ou refutadas.

Trata-se de espaço importante para a construção dos conhecimentos da docência no qual uma base de conhecimento para o ensino começa a se formar, incluindo, principalmente, relações entre diversos conhecimentos pautados no que Shulman (1986, 1987) denomina de Conhecimento pedagógico geral e Conhecimento específico das diversas áreas do currículo escolar, propiciando uma gradativa construção da base de conhecimento para o ensino. Integrado como componente formativo, os casos de ensino de diferentes naturezas têm se mostrado, em pesquisas como as de Loughran, Keast e Cooper (2016), Ross e Chan (2016) e Rodgers e LaBoskey (2016), como ferramenta formativa poderosa para construção e ampliação de conhecimentos sobre o ensino, para a compreensão da prática reflexiva e da pesquisa do professor, da constituição e ampliação da base de conhecimento para o ensino e do dinamismo de processos de raciocínio pedagógico centrais para a promoção de processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência.

Refletir sobre a prática é um exercício fundamental para o professor experiente e em contínuo processo de formação, como é o caso dos professores da segunda licenciatura participantes do Plano Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica (Parfor). Pensar a formação de professores em exercício, ou seja, a formação de docentes que já têm experiência e atuam em sala de aula, significa pensar em uma proposta que amplie os conhecimentos desses profissionais, tendo, como ponto de partida para a discussão, as suas experiências, práticas, processos de ensino-aprendizagem, formas de pensar e de ser professor – pertença.

Nesse sentido, André (2010, p. 278) indica que “conhecer mais profundamente os trabalhos dos professores implica descobrir os caminhos mais efetivos para se alcançar um ensino de qualidade que se reverta numa aprendizagem significativa para os alunos”.

A formação de professores precisa envolver situações de pesquisa que tenham como foco as conexões estabelecidas com seu desenvolvimento profissional para, então, repensar e refletir sobre as concepções com que trabalham e como elas influenciam no cotidiano de suas práticas (ZEICHNER, 1995).

Assim, a proposta de uma segunda licenciatura que invista em pesquisa da própria prática parece acenar para um bom resultado, uma vez que propicia a reflexão da ação na ação, com possibilidades de redimensão da própria prática narrada em reflexões/discussões coletivas. Formar professores que estão em exercício requer discutir com eles seu fazer pedagógico, criar juntos e/ou adotar metodologias que possibilitem ampliar suas reflexões, não distanciadas do local onde desenvolvem sua ação pedagógica (ROCHA, 2008).

Para tanto, é preciso se ater a algumas preocupações com os professores em exercício, na propositura de um estágio que envolva situações, dilemas e desafios da prática, entre elas: que as temáticas sejam objeto de reflexão sobre as práticas dos professores na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado (ECS), partindo deles e de suas realidades; que os temas trazidos para discussão resultem de conflitos vivenciados no cotidiano da docência, de modo a provocarem diálogo, reflexões, pertença e uma busca coletiva para compreender o fenômeno narrado, pois já são professores; que o episódio apresentado possibilite partilhar processo de autoformação, o qual, socializado, promova a aprendizagem coletiva – a heteroformação.

Os ECSs das licenciaturas geralmente apresentam três fases: a primeira, de conhecimento do espaço onde se desenvolverá a proposta, com a pesquisa da estrutura da escola, projetos pedagógicos, gestão, pessoal administrativo, entre outras atividades. A segunda fase, de observação-participante em sala de aula, a fim de se observar e acompanhar metodologias e a gestão da sala, assim como os conteúdos trabalhados e suas finalidades, associados à atenção às reações das crianças em cada proposta desenvolvida. A terceira fase é a da regência, quando o estagiário desenvolve essa atividade de aprendizagem da docência, regendo a sala, acompanhado da professora titular e de visitas periódicas do orientador. Assim, o estágio tem se desenvolvido há décadas em instituições de formação de professores. Queríamos, então, mudar esse cenário no Parfor, oxigenando a proposta da disciplina, posto que o professor da segunda licenciatura já tem experiência e, por isso, requer a propositura de algo diferente para o estágio.

Então, os docentes da disciplina pensaram em algo inovador, qual seja: que o estágio deveria trabalhar com vivências do cotidiano dos próprios professores, por meio de narrativas de experiências que, quando discutidas, pudessem evidenciar processos de autoformação e heteroformação – então compreendidas nos casos, como formação continuada com narrativas de professores sobre fatos/episódios no local onde ela acontece: a escola.

Com base em tais reflexões, o estágio curricular supervisionado no Parfor da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) do Câmpus Universitário de Rondonópolis (CUR) trouxe, como proposta, as narrativas com os casos de ensino em um estágio que considere o contexto no qual se efetiva, ou seja, com docentes que já têm uma experiência e buscam uma segunda licenciatura como campo de discussões e formação.

Conforme Pereira (2019),

[...] um caso de ensino é a documentação ou a memorização das experiências docentes baseadas em observações de aula, tematizações da prática, pesquisa e narrativas docentes ou, ainda, em dados documentais e/ou bibliográficos, que auxiliem no desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes em sala de aula, na formação inicial e continuada. (PEREIRA, 2019, p. 5)

Sendo os casos de ensino dinamizadores de discussões e reflexões, com base em situações dilemáticas das práticas dos professores, o grupo gestor (coordenador e professores de estágio)<sup>2</sup> considerou serem importantes dispositivos para compor a proposta do estágio.

Conforme aponta Merseeth (2018, p. 13),

[...] as discussões de casos oferecem aos participantes um ambiente de investigação seguro para “experimental” novas ideias e abordagens, sem a preocupação de que a aplicação de suas ideias não funcione, e a oportunidade de construir uma compreensão ao ouvir as interpretações e sugestões dos outros.

2 Havia uma coordenação do Parfor na proposta da UFMT e duas professoras/orientadoras em cada turma de estágio Curricular Supervisionado do Curso de Pedagogia do Parfor/UFMT. Uma turma em Barra do Garças e outra ainda em Rondonópolis. Este texto refere-se ao estágio de Rondonópolis/2016.

O ECS do CUR/UFMT desenvolve-se em 300 horas ao longo do curso de graduação. Esse estágio, ao qual se associaram os casos de ensino, teve a duração de 120 horas no quarto ano do curso de Pedagogia, em dois semestres letivos, em 2016.

O objetivo de trabalhar casos de ensino como estratégia formativa e investigativa no ECS deu-se no sentido de investigar se a proposta atende ao contexto de um curso de Pedagogia do Parfor/segunda licenciatura, no intuito de potencializar reflexões coletivas sobre a prática, problematizadas em situações dilemáticas, cuja busca de soluções requer a retomada dos referenciais teóricos da formação, rever concepções de educação, discutir metodologias de ensino e processos de aprendizagem na infância, revitalizando espaços de pertença.

Diante disso, questiona-se: os professores em exercício, ao analisarem casos/episódios da prática docente, ponderando-os à luz das leituras do curso de segunda licenciatura, experienciam a resignificação das práticas com base nas discussões coletivas sobre o dilema apresentado? O caso trazido pelo professor sobre a prática no ECS pode contribuir para reflexões dos docentes, servindo como prováveis compreensões de outros contextos vivenciados? Que percepções apresentaram os professores da segunda licenciatura/Parfor/UFMT acerca da vivência dessa prática narrativa no ECS?

Para Freire (1981), a tematização da realidade é a base para uma educação crítica, dialógica, que propõe ações coletivas como fomentadoras das mudanças sociais, econômicas e políticas da realidade objetiva. Cachapuz (1997, p. 230) afirma que uma proposta deve contribuir para ilustrar esse raciocínio, ao comentar que “há saberes que só podem ser construídos pelos professores”. Daí a importância de associarmos, à formação na segunda licenciatura do Parfor, discussões sobre “em que contextos e circunstâncias os professores se apropriam do conhecimento e do modo como ele influencia o seu ensino”, conforme pontua o autor.

## SITUANDO O PARFOR NA PROPOSTA DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica foi instituída pelo Decreto n. 6.755/2009 (BRASIL, 2009a), no governo de Luís Inácio Lula da Silva, com a finalidade de organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica, tendo em vista abranger seus diferentes níveis e modalidades, em regime de colaboração com os entes federados.

Para a implementação dessa Política, foram criados os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, cuja função é formular, acompanhar e promover a revisão periódica dos planos estratégicos, que são elaborados com base no diagnóstico e na identificação das necessidades de formação inicial e continuada de profissionais do magistério e da capacidade de atendimento das instituições públicas de educação, envolvidas na oferta dos cursos.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) dispõe sobre os requisitos, condições de participação e critérios de seleção de instituições e projetos pedagógicos, bem como pagamento de bolsa para os coordenadores e professores que vão ministrar os módulos, cujos recursos são provenientes do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (BRASIL, 2018).

O Parfor, instituído pelo Ministério da Educação, Portaria Normativa n. 09/2009 (BRASIL, 2009b), integra a referida Política e suas ações são definidas em Acordos de Cooperação Técnica celebrados pelo Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Capes e das secretarias de educação dos estados, Distrito Federal e municípios a fim de organizar e promover a formação de professores das redes públicas de educação básica.

Com o intuito de atender à demanda de professores sem formação específica para as áreas/disciplinas em que lecionam, de modo a adequar-se ao que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394 (BRASIL, 1996), o Parfor oferece, por meio das Instituições Públicas de Ensino Superior (Ipes), cursos de primeira e segunda licenciatura e de formação pedagógica para graduados não licenciados. A oferta da formação inicial observa as seguintes situações: professores que ainda não têm formação superior (1ª licenciatura); professores já formados, mas que lecionam em área diferente daquela em que se titularam (2ª licenciatura); e bacharéis sem licenciatura que necessitam de estudos complementares para os habilitarem ao exercício do magistério.

As diretrizes para a participação no Parfor e os critérios para o apoio financeiro às Ipes são dispostos pela Resolução FNDE/CD n. 44/2009 (BRASIL, 2009c). Além disso, esse diploma legal define as competências de cada participante, nomeadamente, das Secretarias de Estado da Educação, da Capes/MEC, do FNDE/MEC e das Ipes.

Dentre as funções de cada órgão/instituição participante, destacamos, conforme essa Resolução: é competência das Secretarias de Estado da Educação organizar as demandas de vagas de professores em exercício, realizar o processo seletivo dos professores e apoiar as Ipes na elaboração e ofertas dos cursos especiais; à Capes cabe aprovar os Planos Estratégicos de Formação das Ipes e fornecer orientações, acompanhar e monitorar a implantação e execução do Parfor; o FNDE é responsável por habilitar as Ipes, fiscalizar e monitorar a aplicação dos recursos financeiros transferidos às Ipes; estas têm como atribuições formalizar a sua participação por meio dos Termos de Adesão aos Acordos de Cooperação Técnica dos Estados respectivos, estruturar os cursos destinados à formação inicial e continuada a serem oferecidos aos professores formadores, formar professores para o ensino nas áreas das disciplinas que o curso habilita, visando à produção de materiais didáticos para as diversas mídias, colaborar com o trabalho de acompanhamento e avaliação do Parfor.

O Ofício Circular n. 011 (CGDOC/DEB/Capes) aponta que “o acesso dos docentes à formação requerida na LDBEN será realizado por intermédio da ampliação da oferta de vagas nos cursos regulares de licenciatura das Instituições de Educação Superior (IES)” (BRASIL, 2011, p. 3).

No estado de Mato Grosso, o Parfor contou com as adesões da Secretaria de Estado da Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), da Universidade Estadual de Mato Grosso (Unemat) e do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), cabendo a essas instituições de nível superior ministrar os cursos para os professores selecionados pelos municípios parceiros.

A UFMT atua em cursos de primeira e segunda licenciaturas. Destaque-se que, no período de 2012 a 2014 foram oferecidas 635 vagas para cursos de segunda licenciatura em Pedagogia, História, Letras – Língua Inglesa, Letras – Língua Espanhola, Matemática, Física, Química e Ciências Biológicas, distribuídas nos campi de Cuiabá, Pontal do Araguaia, Barra do Garças e Rondonópolis. Esses cursos foram ofertados em regime modular presencial, com funcionamento integral, em períodos de férias dos professores da educação básica, com duração de dois anos. Tais cursos são regulamentados pelo Conselho de Ensino e Pesquisa/UFMT.

Na UFMT, o Parfor/segunda licenciatura em Pedagogia ofereceu 170 vagas sendo: 100 divididas em duas turmas, no ano de 2012, com funcionamento nos polos de Cuiabá e Rondonópolis; e 70 distribuídas em duas turmas, com início em 2014, nos núcleos de Rondonópolis e Barra do Garças. Ingressaram 100 professores, dos quais 72 concluíram o curso.

Para ingressar nesses cursos, os docentes devem estar inscritos na Plataforma Freire e submeterem-se a processo seletivo, de caráter eliminatório e classificatório, observando os seguintes critérios: ser professor da rede pública de educação básica sem formação específica na área; estar em efetivo exercício há pelo menos três anos; ser portador de diploma de curso superior bacharelado ou em licenciatura plena para acesso à segunda licenciatura.

## ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO COM CASOS DE ENSINO: POTENCIALIDADES

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Pedagogia asseguram que o estágio curricular pressupõe atividades pedagógicas efetivadas em um ambiente institucional de trabalho e

[...] deve proporcionar ao estagiário uma reflexão contextualizada, conferindo-lhe condições para que se forme como autor de sua prática, por meio da vivência institucional sistemática, intencional, norteada pelo projeto pedagógico da instituição formadora e da unidade campo de estágio. (BRASIL, 2005, p. 15)

Na atual Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE n. 02/2015, de 2 de julho, que define as DCN/2015 para a formação inicial e continuada, a carga horária de 400 horas é atribuída ao ECS e deve ser uma atividade articulada com a prática e com as propostas das disciplinas dos cursos da licenciatura: “§4º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico” (BRASIL, 2015, p. 13).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia da UFMT/CUR assim dispõe em seu artigo:

Art. 4º - O estágio terá como objetivo oportunizar ao aluno a realização de atividades práticas e teóricas em situações reais de trabalho, enquanto componente da formação profissional que envolve o desenvolvimento tanto da competência técnico-científica quanto do compromisso político-social. I - Oportunizar ao aluno a vivência de situações reais de vida e de trabalho que lhe viabilizem a integração dos conhecimentos teórico-práticos à experiência pessoal, através de contínuo processo de ação-reflexão-ação. VIII - Proporcionar ao aluno uma relação interdisciplinar do conhecimento teórico com a prática vivenciada. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO - UFMT, 2009b)

Referendando o disposto no projeto do curso, a Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe) n. 117/2009, em seu art. 2º, indica que o objetivo do ECS consiste em

[...] oportunizar ao aluno a realização de atividades práticas em situações de trabalho, enquanto componente da formação profissional que envolve o desenvolvimento tanto da competência técnico-científica quanto do compromisso político-social. (UFMT, 2009a)

Dispõe, ainda, nos incisos do art. 2º, que o ECS deve:

I - Oportunizar ao aluno a vivência de situações de vida e de trabalho que lhe viabilize a integração dos conhecimentos teórico-práticos à experiência pessoal, através de contínuo processo de ação-reflexão-ação. II - Viabilizar ao aluno autoafirmação pela possibilidade de identificar-se profissionalmente e de pré-validar a sua capacitação profissional. III - Proporcionar ao aluno oportunidade de rever posições teóricas quanto à prática profissional em suas relações com a sociedade; à Universidade, possibilidade de revisão e renovação dos respectivos currículos de curso; e, às Empresas, eventuais contribuições para a melhoria de sua organização e funcionamento. IV - Contribuir com o campo de estágio na busca de alternativas de solução aos problemas que se configuram na prática. (UFMT, 2009a)

Diante do dispositivo legal, a proposta de ECS deveria contemplar esses requisitos, como salientam Ghedin e Almeida (2008), ao destacarem ser fundamental que o estágio promova, de fato, a aproximação entre os espaços da formação das instituições formadoras e as situações reais da educação básica, sem se restringir ao final do curso, constituindo-se de ações pontuais, burocráticas.

A literatura corrente destaca que o estágio das licenciaturas deve possibilitar, conforme Pimenta e Lima (2004, p. 43), “que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais, como alternativa no preparo para sua inserção profissional”.

No entanto, apesar de ser consenso que o estágio deva se configurar em um núcleo forte da prática na formação do professor, estudos têm evidenciado a fragilidade das propostas.

Gatti (2015) aponta que a formação inicial de professores no Brasil, apesar da implementação de várias normativas legais e de programas de ação, tais como Parfor, o programa Pró-Licenciatura da Universidade Aberta do Brasil e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (2010), nas últimas décadas, não efetivou mudanças substanciais.

Assim, ainda distante de serem atendidas as legislações vigentes no que tange à formação inicial de professores nas licenciaturas, especificamente a Pedagogia, torna-se mister reinventar novas formas com novas metodologias para se desenvolver o ECS, no sentido de diminuir as fragilidades com que se vêm trabalhando as práticas em muitos projetos pedagógicos do curso de Pedagogia no Brasil. Sendo esse alerta para os estágios da primeira licenciatura, saliente-se quão diferenciadas devem ser as propostas para o estágio em uma segunda licenciatura, em programas considerados ainda novos no Brasil, como é o caso do Parfor, que tem, como discentes, professores em exercício e, portanto, que já dominam os conteúdos e os trabalham no cotidiano de suas práticas.

Abdalla (2012, p. 281) salienta, com base nos resultados de pesquisas sobre o estágio no Parfor, a necessidade de “alinhar o contexto de formação com o da prática”; e isso se daria se, no estágio, pudesse ser valorizada e trazida para as reflexões “a vivência destes sujeitos e das experiências apresentadas e buscando consolidar estratégias formativas que fossem programadas e acompanhadas”. Situados nesse resultado e também na forma como tratamos os dados sobre os professores da segunda licenciatura do Parfor, valorizar a prática que trazem, confrontando com os saberes construídos junto aos referenciais teóricos do curso, pareceu-nos ser uma atividade que prima pelo fortalecimento da experiência da prática e de vivências da prática como dimensões da formação que contribuem significativamente para o desenvolvimento profissional dos docentes.

O conhecimento que o professor faz uso no cotidiano da sala de aula se constrói na prática docente, no *ethos* do diálogo e nas experiências socializadas pelo professor de segunda licenciatura. Mizukami (2002) enfatiza que os conhecimentos específicos como componentes da formação docente, como ensinar alguma coisa a alguém – mediação, envolvem relações de ensinar e aprender significadas no espaço onde elas acontecem – ou seja, na escola, envolvendo os professores, o aluno, o entorno, a gestão, a universidade em projetos colaborativos, entre outros. Discutir sobre esses espaços com pares de profissão, em projetos, programas e propostas, com a finalidade de ressignificar e refletir sobre a redimensão de práticas em espaços de pertença, aponta significativas reinterpretções do vivido e socializado, mobilizando sentidos e significados na/da ação docente. Uma proposta de estágio dessa natureza se efetiva, incluindo as dimensões de formação, autoformação e heteroformação.

A autoformação se dá quando a pessoa se forma por meio de suas iniciativas pessoais, na busca por leituras, cursos, discussões, atualizações, entre outras atividades individuais. E a heteroformação vai sendo constituída com base no diálogo com os outros, em diferentes contextos, do confronto das ideias no processo de formar-se (PINEAU, 1988). Nesse sentido, Nóvoa (2004) ressalta que a autoformação, mesmo sendo um processo de apropriação individual, não prescinda da participação e da interação com outros grupos, outras comunidades. Nesse caso, o processo de retomar



suas práticas, refletir sobre elas à luz das teorias estudadas no curso e, a partir de então, tomar decisões sobre como caminhar no desenvolvimento da proposta de estágio, evidencia-se como autoformação. É um tipo de formação informal, sem programa fechado, no qual a experiência serve como argumento para a aprendizagem e a reflexão cumpre um importante papel. A heteroformação, que se dá como uma formação social, coletiva e em redes de formação, geralmente, por meio de programas, projetos, políticas, entre outras propostas, acontecia ao longo do curso do Parfor. A heteroformação é envolvimento, relacionamento do formador com outras pessoas, em relações conjuntas, coletivas, em que sentimentos e emoções estão envolvidos para melhoria e ampliação/socialização de saberes.

Assim compreendidos, os processos de autoformação e de heteroformação compõem a proposta curricular da disciplina de estágio oferecida para os professores no Parfor/UFMT, com base no revisitar, de forma reflexiva, a própria prática, trazendo dela elementos para a discussão coletiva, em que novas configurações, novos olhares contribuem para a construção dos casos de ensino. Mas para o trabalho com casos de ensino, estudos teóricos se fizeram necessários, entre eles, um primordial, que se dá com base no conhecimento.

Segundo os estudos de Shulman (1986, 1987), a base do conhecimento para o ensino é fundamentada por diferentes conhecimentos que se relacionam e se integram. Esses podem ser agrupados em: o Conhecimento de conteúdo específico, o Conhecimento pedagógico geral e o Conhecimento pedagógico do conteúdo.

O Conhecimento de conteúdo específico se refere aos conhecimentos básicos de uma área de conhecimento, como, por exemplo, Matemática, História, Português, entre outras. O Conhecimento pedagógico geral se relaciona ao conhecimento sobre o processo de ensinar e aprender, que transcende os domínios particulares da área específica de conhecimento, como em diferentes concepções que envolvem o ensino, por exemplo. O Conhecimento pedagógico do conteúdo resulta da intersecção entre o conhecimento específico e o pedagógico – transformação do conhecimento da área em ações pedagógicas.

Os processos formativos e investigativos com casos de ensino, no Brasil, influenciados por autores americanos, em especial Judith Shulman (2002), foram, inicialmente, desenvolvidos por um grupo de professores e pesquisadores da UFSCar. Um caso é um documento, muitas vezes apresentado na forma narrativa, baseado em uma situação da vida real ou evento elaborado e utilizado como ferramenta pedagógica de professores (MERSETH, 1994). Suas possibilidades de utilização combinam, basicamente, dois momentos: o caso em si e a discussão do caso (com base em questões indagadoras).

Apesar de os casos de ensino constituírem-se em potencial reflexivo para a formação de professores, os trabalhos sobre o tema ainda são escassos no Brasil. Temos, Nono (2001, 2005), Mizukami (2002), Mizukami *et al.* (2004), Domingues (2007, 2013), Rodrigues (2009), Rocha (2012), Rodrigues *et al.* (2017), Domingues *et al.* (2020), entre outros. No entanto, se comparada aos Estados Unidos, a produção é pouco expressiva. Atualmente, a pesquisadora americana Katherine Merseth (2018) está iniciando alguns trabalhos sobre a realidade educacional brasileira, com casos de ensino desenvolvidos na obra *Desafios reais do cotidiano escolar brasileiro: 22 dilemas vividos por diretores, coordenadores e professores em escolas de todo o Brasil*.

Diante da diminuta produção brasileira sobre casos de ensino, torna-se importante oportunizar situações em que esses profissionais possam narrar suas experiências e, com base nelas, disparar processos formativos à luz dos teóricos estudados, fluidificados por discussões, envolvimento e participação dos pares nas reflexões – pertença. Tais atividades que estimulam reflexões sobre a prática docente, propostas em uma disciplina do curso de formação de professores, parecem-nos ser uma alternativa pertinente de estágio à segunda licenciatura.

## PROCESSOS DE INVESTIGAÇÃO-FORMAÇÃO: O CASO DE ENSINO DE UMA ESTAGIÁRIA/PARFOR/UFMT

Para a organização da proposta de inserção de casos de ensino no estágio curricular supervisionado com alunos/professores da segunda licenciatura, algumas especificidades foram observadas, tais como: os sujeitos participantes (sua história, tempo de magistério, situação funcional, nível em que atuam e contexto de suas práticas); organização/periodicidade dos encontros, abordagens teóricas/metodologias, carga horária da disciplina/do estágio; procedimentos adotados entre um módulo e outro (leituras, ações, investigação na/da sua prática e de outro professor como atividade de estágio); atitude de atenção às situações da prática vivenciada e/ou observada no estágio, as quais poderiam suscitar a elaboração de um caso de ensino.

Reforçamos que o tempo/espço com o uso de casos de ensino no Estágio Curricular Supervisionado/Parfor/CUR/UFMT foi de 120 horas e deu-se em dois semestres letivos em 2016. Os módulos das disciplinas, no caso do ECS, eram de 60 horas cada um e desenvolviam-se no período de férias dos docentes em exercício. A inserção da proposta do uso de casos de ensino na segunda licenciatura do Parfor no Câmpus Universitário de Rondonópolis/CUR/UFMT deu-se em quatro procedimentos, coordenados pela professora Simone Albuquerque da Rocha, tendo como colega docente da disciplina o professor João Graeff/UFMT. Para os estudos teóricos sobre casos de ensino junto aos grupos de licenciandas, a coordenadora convidou as professoras Ádria Ribeiro Rodrigues, que já tinha produções com casos de ensino, e Isa Mara Scarlati Domingues, também autora, que, além do mestrado, pesquisou sobre casos de ensino em seu doutorado, sob a orientação da professora Maria da Graça Mizukami. Ambas pertencem ao grupo de pesquisa InvestigaçãO/CNPq, que tem como líder a coordenadora da proposta de estágio.

Como primeiro procedimento para o trabalho com casos de ensino, no módulo/semestre anterior à construção desses, houve a disponibilização de literatura e fundamentação teórica sobre e com casos de ensino oportunizados pelas orientadoras, os quais foram permeados de comentários sobre a estrutura apresentada, seguindo-se as reflexões dos subgrupos em discussões coletivas, de forma a possibilitarem aprendizagens e dirimirem dúvidas quanto ao seu uso e construção. Assim, os professores tiveram contato com diferentes narrativas em relação aos temas/abordagens teóricas, estrutura da escrita (gênero textual) e período (longevidade) da experiência descrita (uma situação pontual de sala de aula, um projeto, uma experiência ou outro tipo de evento). Concluído esse módulo, as licenciandas retornaram aos seus municípios e suas escolas.

O segundo procedimento foi o da observação participante das licenciandas, compreendido como o período em que deveriam proceder à observação com participação junto à professora em algumas atividades por ela solicitadas, e nesse processo estariam atentas a observar práticas que possibilitassem a escrita de um caso de ensino, partindo da fundamentação teórica e das discussões realizadas em sala no módulo anterior.

O terceiro procedimento efetivou-se quando da escrita de um caso, o qual deveria atender ao referencial estudado para apresentá-lo à discussão coletiva em sala de aula, no próximo módulo da disciplina, que aconteceria após a conclusão do semestre letivo. No decorrer do semestre, durante a escrita individual dos casos, as licenciandas, pelo grupo de WhatsApp, poderiam fazer contato com os professores/orientadores do estágio para tirarem dúvidas e solicitarem orientações. Houve consulta de como proceder em alguns casos, uma vez que algumas licenciandas não encontraram, no período de observação, uma situação que propiciasse a escrita de um caso de ensino, conforme as exigências para sua estruturação. Orientou-se, então, que poderiam buscar um episódio registrado com base em sua própria prática, desde que atendessem aos requisitos orientados para a construção dos casos. Nesse processo, as licenciandas passaram de leitoras a escritoras de suas próprias práticas – tornando-se um primeiro ensaio de escrita de casos de ensino como narrativas autobiográficas de formação/investigação.

O quarto procedimento deu-se no próximo semestre letivo, quando as licenciandas socializavam seus casos, expondo os critérios de seleção do caso, os procedimentos de observação, os passos de sua construção, as análises apresentadas sobre ele e as contribuições do processo vivenciado para sua formação. Após sua exposição, seguia-se a contribuição do coletivo, questionando, refletindo, levantando questões, hipóteses e possibilidades de resultados positivos para o episódio exposto, já que os casos terminavam em situações de impasse e conflito. Essas características presentes na estruturação de casos de ensino constituíram-se em importante estratégia formativa investigativa nos processos de ação/intervenção/formação.

Essas narrativas, por suas características e perguntas (questões indagadoras colocadas ao final da narrativa/episódio dilemático) definidas como casos de ensino, abrem muitos diálogos sobre a complexidade do cotidiano da prática pedagógica e ilustram muitas possibilidades de reflexão sobre a aprendizagem profissional da docência e a construção da base de conhecimento para o ensino (SHULMAN, 1986, 1987).

Conforme exposto anteriormente, quando os professores refletem sobre o que ensinam, como ensinam e para quem ensinam, eles expõem suas bases de Conhecimento, que envolvem, segundo Shulman (1986, 1987), o Conhecimento de conteúdo específico, o Conhecimento pedagógico geral e o Conhecimento pedagógico do conteúdo – construídos pela interação de outros conhecimentos no contexto da prática e, nesse caso, nas experiências práticas com o ECS, sendo assim, o único pelo qual o estudante/professor pode assumir o papel de protagonista. Os casos de ensino como processos reflexivos sobre a docência, conforme Rocha (2012, p. 159), “tanto servem para professores em exercício quanto aos futuros profissionais, na medida em que ilustram e detalham situações da profissão, permitindo estabelecer relações entre a teoria e a prática docente”. Casos de ensino têm relevante valor nos processos formativos quando são construídos com base em episódios reais, coadunando com o que ressalta Merseth (2018, p. 14), ao salientar em seus estudos que “os bons casos trazem um ‘pedaço da realidade’ para ser examinado, explorado e usado como prática por participantes e facilitadores. Os casos aqui expostos não apresentam uma crítica ou análise da situação – isso cabe ao leitor”.

O caso de ensino ora apresentado para o estudo é real e parte da professora Beatriz Lindomar Oliveira, aluna do Parfor/segunda licenciatura/2016 que permitiu adotar sua identidade nesta narrativa que expomos a seguir. Beatriz atua há 20 anos no magistério, sendo seis na educação infantil da rede municipal de ensino em Rondonópolis/MT. Possui graduação em Matemática, mas alimentava o desejo de atuar na educação infantil; daí seu ingresso no Parfor segunda licenciatura, quando, no estágio, foi convidada a atuar nesse nível de ensino e aceitou. Sua docência se dá em uma escola antes considerada como rural, mas que posteriormente, com a criação de um bairro próximo, foi considerada zona periférica urbana. O caso que segue foi estruturado durante o ECS na fase de observação quando a estagiária Beatriz cumpria sua carga horária em uma sala de aula de educação infantil, não de forma rotineira como uma fase de estágio, mas associada a um olhar investigador sobre aquela vivência em sala, no sentido de capturar uma situação de conflito que pudesse gerar uma discussão/formação com um caso de ensino.

O episódio narrado por Beatriz teve continuidade no dia posterior, depois de ela ter conversado, logo após o final da aula, com a professora titular, com quem refletiu sobre a prática desta, o que a levou a retomá-la, no dia seguinte, de outra forma, considerando as observações discutidas com Beatriz.

Como o caso de ensino deve apresentar uma situação de tensão e/ou conflito a resolver, provocando reflexões e discussões, Beatriz finalizou-o em um ponto dilemático. Segue o caso de Beatriz.

### SER OU NÃO SER?

Naquela tarde, a professora preparou sua aula dando sequência ao tema relacionado ao poema trabalhado *Arca de Noé*, de Vinicius de Moraes. No desenvolvimento da aula, seu objetivo era trabalhar seres vivos e seres não vivos.

Na sala do 2º agrupamento da educação infantil, estavam presentes 20 crianças, de 4 a 5 anos; ela distribuiu entre eles revistas e livros para cada um, entregou-lhes uma tesoura e depois colocou na lousa um cartaz de papel manilha com uma coluna no meio, de um lado havia os dizeres: *seres vivos*, e do outro lado: *seres não vivos*. Explicou para as crianças que elas deveriam pesquisar nos livros e revistas gravuras que representassem esses dois tipos de seres.

Numa euforia própria de crianças de 4 e 5 anos, elas começaram a recortar. Cada gravura encontrada era guardada embaixo do repartimento da mesinha para não sumir. Aproveitei então para passar de mesa em mesa, observando suas interações.

Como observadora nesta sala, e atenta a situações que pudessem sugerir a escrita de um caso de ensino, percebi que a aluna A. folheava animadamente uma revista *Veja* que trazia mais uma daquelas matérias sobre os horrores de um ataque terrorista. A. parou diante de uma gravura e pegou a tesoura para recortá-la, caprichou no recorte e guardou debaixo da mesa.

A. continuou a procurar por outras gravuras, até que a professora pediu para que todos recolhessem seus materiais, houve certa algazarra, mas após recolher os livros e as tesourinhas, todos ajudaram a recolher o lixo dos recortes do chão e o trabalho continuou.

A professora foi pedindo para que cada criança apresentasse para ela e depois para a sala o que havia recortado e classificasse em qual coluna deveria ser colada a gravura encontrada.

As crianças entusiasmadas foram levando uma a uma as suas gravuras para a professora, que olhava a mesma, depois permitia que a criança apresentasse para a sala e respondesse em que coluna a gravura seria colada.

Foi então que chegou a vez da aluna A., e ela apresentou duas gravuras, a primeira era um cachorro e disse que era um ser vivo, a professora, então passou cola e A. colou onde lhe foi indicado. Quando mostrou para a professora a segunda gravura, antes que A. lhe dissesse alguma coisa... A professora bradou em alto e bom som:

- Onde já se viu uma pessoa morta! Essa não serve, pode jogar fora! A., você não ouviu o que eu disse, era para encontrar gravuras de seres vivos e seres não vivos.

[...]

- Desculpa. - disse a aluna A., que jogou sua gravura no lixo e voltou em silêncio para sua cadeira.

E a aula... Bem, a aula continuou...

(Relatório de ECS do Parfor da Licencianda Beatriz Lindomar Oliveira/2016)

Nessa narrativa, a estagiária do Parfor descreve uma de suas experiências no ECS com crianças de 3 a 4 anos – educação infantil. O texto revela uma situação aparentemente simples, contudo permite que se discuta, tanto individual como coletivamente, uma situação específica e as relações entre a teoria e a prática docente.

As questões indagadoras propostas no caso por Beatriz, sobre a situação narrada, que potencializaram a discussão/reflexão dos professores estão a seguir dispostas:

- Em que você acredita que a criança se baseou para selecionar aquela gravura?
- Em sua opinião, por que a professora teve aquela atitude/reação diante da gravura de A.?
- Se estivesse no lugar da professora, como lidaria com a situação: o que faria, como agiria?
- Como você interpreta/avalia o conhecimento da aluna A.?
- Quais conhecimentos o professor precisa ter/construir para trabalhar com o ensino de Ciências?
- Como foi sua preparação no curso de formação inicial para trabalhar com o ensino de Ciências?
- Como relacionar o ensino de Ciências com os demais conteúdos da educação infantil e/ou dos anos iniciais do ensino fundamental?

A cada momento das discussões sobre o caso, os professores/orientadores da disciplina de estágio (dois em cada turma) observavam os conhecimentos expressos pelos estagiários nas construções de suas análises. O potencial do caso para disparar reflexões, análises, admirações, perplexidades, críticas e apontamentos de práticas possíveis para o episódio narrado estava perceptível. Havia um sentimento coletivo de docentes – de pertença – de reparação à prática apresentada no episódio da professora Beatriz e muitos questionamentos sobre o resultado. Nessa ocorrência, as professoras se formavam em processos coletivos – a heteroformação –, sendo que os debates tomaram mais de duas horas com grande efervescência em torno do episódio.

O caso inquietou, provocou reflexões, sinalizou saídas e analisou a prática da professora, bem como apontou algumas propostas de redimensão dessa prática apresentada pelas estagiárias. Ao refletirem, as professoras salientavam autores, relembavam falas de professores durante o curso, buscavam textos para situarem suas observações; foi um movimento expressivo de construção/reconstrução de conhecimentos e concepções na/para/da prática.

A análise do caso possibilitou, ainda, compreender e ampliar a base de conhecimento da professora para o ensino: conhecimento pedagógico (ensino, aprendizagem, professor, aluno, planejamento, currículo, etc.), conhecimento específico (nesse caso: Ciências) e sobre um momento, para a professora em questão, que pode constituir-se numa possibilidade de construção da aprendizagem pedagógica do conteúdo – Conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 2002).

Isso reafirma que, mesmo de “posse” dos conhecimentos específicos e pedagógicos, os professores podem revelar alguns conflitos ao transformá-los em práticas efetivas – quando da construção da aprendizagem pedagógica do conteúdo.

Acerca do uso de procedimentos ou dispositivos que propiciassem reflexão na formação de professores, o estudo recentemente publicado na revista *Cadernos de Pesquisa* da Fundação Carlos Chagas (ALMEIDA *et al.*, 2019, p. 147) apontou que:

Alguns estudos relataram situações de intervenção em práticas de formação inicial e continuada, que contribuíram para que professores ampliassem sua base de conhecimento para o ensino e mobilizassem o processo de ação e raciocínio pedagógico. Os processos de reflexão em ambientes colaborativos demonstraram grande potencial no desenvolvimento do PCK, tanto na formação inicial como na continuada e/ou em situações de trabalho colaborativo na escola. Os estudos que abordaram essa questão convergiram para o mesmo ponto: a importância da participação do professor em grupos colaborativos, que promovem atividades de discussão, reflexão e trocas de experiência.

Nesse sentido, o estudo que apresentamos com o uso de casos de ensino no ECS atuou nessa direção, qual seja a de estimular processos reflexivos na formação de professores em discussões coletivas. Nono e Mizukami (2004) ressaltam a importância de tornar públicas as situações de ensino, permitindo que não apenas o professor reflita sobre os conhecimentos vividos em uma reflexão contextualizada, como sugerem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2005, 2015), mas também que outros futuros professores em processo de formação aprendam por meio de sua experiência a complexidade e os conflitos da docência. Nós aprendemos não só pelas experiências, mas também pensando sobre nossa experiência. Um caso é uma versão lembrada/rememorada, cujo processo de recontar e refletir é, também, um processo de aprender pela experiência.

## CASOS DE ENSINO NO ESTÁGIO CURRICULAR DO PARFOR/UFMT: NARRATIVAS DAS LICENCIANDAS

O ECS trabalhou com casos de ensino de 13 professoras (todas do gênero feminino). Para registrar as percepções das licenciandas, buscamos, nos relatórios de estágio/Parfor/2016, algumas considerações finais de três professoras sobre o estágio com casos de ensino, dos quais retiramos alguns trechos e mostramos a seguir. Para tanto, adotamos nomes fictícios.

Expressa Val: “a análise e escrita do episódio narrativo para o então caso de ensino fez-me compreender melhor as teorias para a revisão das práticas vivenciadas”. A professora explicita o processo da escrita do caso, o qual não se deu sem uma base teórica da prática. Aponta ainda que “podemos afirmar que aprendemos e ensinamos ao mesmo tempo, e a experiência foi extremamente válida” e pontua, justificando sua assertiva de que o estágio com casos de ensino foi interessante, “por proporcionar aprendizagens do fazer docente instigando a reflexão sobre as próprias ações, tendo em vista ressignificá-las, se necessário, para atender à diversidade dos alunos que compõem o cenário da sala de aula”. Val expressou o movimento desenvolvido para a escrita do caso, o qual vai muito além da redação de um relatório comumente adotado como trabalho final do estágio.

Esse processo da escrita da narrativa envolveu rever práticas e analisar práticas observadas e/ou a própria prática narrada ao substanciar suas análises com referenciais teóricos. Esse processo consistiu em reflexão da ação sobre a ação, envolvendo a construção de significados que perpassam as experiências que reconstruirão a prática dos professores, mantendo estreito vínculo com a atividade que desenvolvem.

Dessa forma, os conhecimentos contribuem, decisivamente, para a reflexão da ação. No entanto, serão ainda mais esclarecedores se proporcionarem aos professores em exercício as condições necessárias ao entendimento de como os saberes foram construídos historicamente, como são utilizados pelos profissionais e quais as relações existentes entre as diferentes formas de saberes e as suas implicações na prática pedagógica (ROCHA, 2008).

Relendo os relatórios para proceder a esta escrita, encontramos também o de Rose, ao ressaltar que “essa modalidade de investigação, de análise e possível resolução de problemas, acontece de forma mais natural e nos faz colocar em prática a efetiva reflexão das nossas ações”. A estagiária confirma o poder estimulador dos casos à reflexão e pontua que essa proposta “leva-nos a investigar sobre determinados temas e a construir hipóteses, levando a novas descobertas”. Rose conclui que os casos provocam reflexões ao instigarem os participantes das discussões à “abundância e variedade de extensões de um problema, além de admitir um diagnóstico profundo dos procedimentos e das relações entre eles”.

Como se pode observar, as estagiárias vão descrevendo os casos de ensino como possibilidades de incentivar processos de análise, discussões e reflexões sobre a prática e a construção de possíveis saídas. Os casos de ensino permitem “capturar como os professores pensam, planejam e ensinam [...] no sentido de relatar suas construções a partir de suas teorizações e os reflexos na prática pedagógica resultantes de suas interpretações” (MIZUKAMI, 2000, p. 153).

Cris, outra estagiária, pontua que a construção e a discussão dos casos de ensino consistiram um processo de “rever, enxergar, reconhecer e aprimorar a minha prática pedagógica com fundamentação teórica que me leve à quebra de paradigmas e a enxergar o aluno sem as minhas concepções, entender meu aluno no seu mundo” e conclui apontando que “o estudo com caso de ensino consiste em uma educação para a sensibilidade”.

O estágio, nessa proposta, atende ao que assinalam Pimenta e Lima (2004), que deve mobilizar conhecimentos necessários ao ensino e desenvolver a capacidade de investigar a própria realidade e, com base nela, os professores possam reconstruir os seus saberes-fazer docentes.

Finalizamos esta discussão com as reflexões de Shulman (2002, p. 17), ao sinalizar que, após seus estudos de 15 anos com casos de ensino escritos por professores e estudos da pesquisa que analisa seu impacto, “estou convencido de que eles podem desempenhar um papel central em qualquer projeto sério de instrução para formação de professores”.

Para a estrutura do caso de ensino construída pelas estagiárias, esse período de dois semestres formativos foi importante pela necessidade de consolidação de algumas aprendizagens, à medida que leitores/escritores passam por muitos momentos de reflexão, circulando entre o passado e o presente da formação pessoal e profissional, entre as teorias pessoais e científicas, entre a teoria e a prática pedagógica, etc. (DOMINGUES, 2013).

No caso desta proposta com casos de ensino no Parfor/UFMT/CUR, o estudo comprova que eles se evidenciaram como estratégia investigativo-formativa que estimulou as licenciandas às discussões e reflexões coletivas, contribuindo na construção dos processos de ensinar e aprender da docência, com base nas práticas reais do cotidiano da profissão.

## REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima B. Das proposições do estágio supervisionado aos desafios da prática: a formação inicial de professores-estudantes na pedagogia do Parfor. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 15, n. 2, p. 269-284, 2012.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; DAVIS, Claudia Leme Ferreira; CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa; VILALVA, Adriana Mallmann. Categorias teóricas de Shulman: revisão integrativa no campo da formação docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 130-150, out./dez. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053146654>

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 5, 13 de dezembro de 2005. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Brasília-DF, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto n. 6.755*, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília-DF, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Normativa n. 09*, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Brasília-DF, 2009b.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Resolução n. 44*, de 14 de setembro 2009. Estabelece orientações e diretrizes para o apoio financeiro às Instituições Públicas de Educação Superior participantes do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. Brasília-DF, 2009c.

BRASIL. Ministério da Educação. *Ofício Circular n. 011/2011* – CGDOC/DEB/Capes. Assunto: calendário das ofertas de cursos e vagas no âmbito do Parfor referente ao segundo semestre de 2012. Brasília-DF, 22 dez. 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 2*, 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília-DF, 2015.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*. Brasília-DF, 2018.

CACHAPUZ, Antonio Francisco. Investigação em didática das ciências em Portugal: um balanço. In: PIMENTA, Selma G. (org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997.

DOMINGUES, Isa Mara Colombo Scarlati. *Os casos de ensino como “potenciais reflexivos” no desenvolvimento profissional dos professores da escola pública*. 2007. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007.

DOMINGUES, Isa Mara Colombo Scarlati. *Desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras em ambiente virtual de aprendizagem: contribuições de casos de ensino*. 2013. 259f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

DOMINGUES, Isa Mara Colombo Scarlati; RODRIGUES, Ádria Maria Ribeiro; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; ROCHA, Simone Albuquerque. Casos de ensino e formação de professores: práticas, vivências e experiências em discussão. In: RAIMANN, Ari; RAIMANN, Elizabeth G.; OLIVEIRA, Camila A. V. de (org.). *Formação docente: debates contemporâneos*. Curitiba: CRV, 2020. p. 89-111.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GATTI, Bernardete Angelina. Políticas educacionais e educação básica: desafios para as políticas e formação docente. In: PACHECO RIOS, J. A. V. (org.). *Políticas, práticas e formação na educação básica*. Salvador: Editora da UFBA, 2015.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Whasgthon Aguiar de. A legitimação do estágio com pesquisa a partir da epistemologia do professor-pesquisador. In: ROCHA, Simone Albuquerque da (org.). *Formação de professores e práticas em discussão*. Cuiabá: EDUFMT, 2008.

LOUGHRAN, John; KEAST, Stephen; COOPER, Rebeca. Pedagogical reasoning in teacher education. In: LOUGHRAN, John; HAMILTON, Mary Lyn. *International Handbook of Teacher Education*, v. 1, p. 387-421, 2016. DOI 10.1007/978-981-10-0366-0

MERSETH, Katheine K. *Cases, case methods, and the professional development of educators*. ERIC Publications, 1994.

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

MIZUKAMI, Maria da Graça N. Casos de ensino e aprendizagem da docência. In: BRAMOWISZ, Anete; MELLO, Roseli (org.). *Educação: pesquisa e prática*. Campinas: Papirus, 2000.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. *Revista do Centro de Educação da UFSM*, Santa Maria, v. 29, n. 2, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3838/2204>. Acesso em: 1 ago. 2008.

MIZUKAMI, Maria da Graça N.; REALI, Aline M. M. R.; REYES, Cláudia R.; MARTUCCI, Elisabeth M.; LIMA, Emília F. de; TANCREDI, Regina M. S. P.; MELO Roseli R. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

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

NONO, Maevi. *Caso de ensino e professoras iniciantes*. 2005. 238f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

NONO, Maevi; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Sobre casos de ensino. In: SILVA, Ademar da; ABRAMOWICZ, Anete; BITTAR, Marisa (org.). *Educação e pesquisa: diferentes percursos, diferentes contextos*. São Carlos: RiMa, 2004. p. 117-137.

NÓVOA, António. Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência. In: GONSALVES, Elisa; PEREIRA, Maria Zuleide; CARVALHO, Maria Elina (org.). *Currículo e contemporaneidade: questões emergentes*. Campinas: Alínea, 2004. p. 17-29.

PEREIRA, Rodney. *Uso de casos de ensino em processos de formação docente no contexto escolar*. Curso de Casos de Ensino. Fundação Carlos Chagas, 2019. 7p.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004. 296p.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hétero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988. p. 64-77.



ROCHA, Simone Albuquerque da. A pesquisa como eixo norteador do estágio supervisionado na formação docente. In: ROCHA, Simone Albuquerque da (org.). *Formação de professores e práticas em discussão*. Cuiabá: EDUFMT, 2008.

ROCHA, Simone Albuquerque da. Casos de ensino como possibilidade de reflexão sobre a docência na pós-graduação. *Ensino em Revista*, Uberlândia, v. 19, n. 1, p. 159-166, jan./jun. 2012.

RODRIGUES, Ádria Maria R. *O silêncio e a transgressão: contribuições das narrativas de uma menina e de um menino com trajetórias marcadas pelo insucesso na leitura e na escrita*. 2009. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2009.

RODRIGUES, Ádria Maria R.; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; ROCHA, Simone Albuquerque da; DOMINGUES, Isa Mara Colombo Scarlati. Casos de ensino na formação de professores: quando a narrativa de uma adolescente provoca a reflexão/formação. *Revista Educação Pública*, Cuiabá, v. 26, n. 61, p. 13-30, jan./abr. 2017.

RODGERS, Carol; LABOSKEY, Vicki Kubler. Reflective practice. In: LOUGHRAN, John; HAMILTON, Mary Lyn. *International Handbook of Teacher Education*, v. 2, p. 71-104, 2016. DOI 10.1007/978-981-10-0366-0

ROSS, Vicki; CHAN, Elaine. Personal practical knowledge of teacher educators. In: LOUGHRAN, John; HAMILTON, Mary Lyn. *International Handbook of Teacher Education*, v. 2, p. 3-34, 2016. DOI 10.1007/978-981-10-0366-0

SHULMAN, Judith H. Happy Accidents: cases as oportunities for teacher learning. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, 2002.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, p. 4-14, Feb. 1986.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1 p. 1-22, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO – UFMT. *Resolução Consepe n. 117*, de 11 de agosto de 2009. Cuiabá-MT, 2009a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO – UFMT. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Rondonópolis-MT, 2009b.

ZEICHNER, Kenneth M. Beyond the divide of teacher research and academic research. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, v. 1, n. 2, p. 153-172, 1995.

#### NOTA SOBRE AUTORIA

Simone Albuquerque da Rocha teve participação ativa na produção de dados, discussão dos resultados, construção do texto e revisão final. Isa Mara Colombo Scarlati. Domingues teve participação ativa na construção do texto, discussão dos resultados e revisão final. Maria da Graça Nicoletti Mizukami teve participação ativa na construção do texto e revisão final. Ivanete Rodrigues dos Santos teve participação na construção do texto.

#### COMO CITAR ESTE ARTIGO

ROCHA, Simone Albuquerque da; DOMINGUES, Isa Mara Colombo Scarlati; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; SANTOS, Ivanete Rodrigues dos. Casos de ensino como estratégia investigativa-formativa no estágio do Parfor. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 176, p. 575-591, abr./jun. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053146755>

Recebido em: 12 AGOSTO 2019 | Aprovado para publicação em: 31 MARÇO 2020



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.