


CASOS DE ENSINO COMO POSSIBILIDADES DE MEDIAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES INICIANTE

 Ray-Ila Walleska Santos Ferreira Gouveia^I

 Maria Joselma do Nascimento Franco^{II}

 Simone Albuquerque da Rocha^{III}

 Isa Mara Colombo Scarlati Domingues^{IV}

^I Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Caruaru (PE), Brasil; rayllawfs@gmail.com

^{II} Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Caruaru (PE), Brasil; mariajoselma.franco@ufpe.br

^{III} Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), Rondonópolis (MT), Brasil; simone103232@gmail.com

^{IV} Universidade Federal de Jataí (UFJ), Jataí (GO), Brasil; scarlati@ufj.edu.br

Resumo

Este artigo resulta de pesquisa sobre casos de ensino como mediação na formação de professores. O estudo deu-se com quatro professores iniciantes em seu primeiro ano de atuação nos anos iniciais do ensino fundamental, em um município do interior de Pernambuco. Investigou-se a possibilidade do uso de casos de ensino como estratégias formativas de mediação para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes. Os dados foram coletados por casos de ensino e grupos de discussão, em uma rede coletiva de reflexões sobre os desafios e necessidades formativas. Os resultados apontaram que os casos de ensino contribuíram sobremaneira como mediação para os professores perceberem como constroem seus conhecimentos, em que as reflexões coletivas constituíram estratégia de formação.

INICIAÇÃO DE PROFESSORES • PRÁTICA DOCENTE • DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

TEACHING CASES AS POSSIBILITIES FOR MEDIATION IN THE TEACHING PRACTICE OF NOVICE TEACHERS

Abstract

This article results from research into teaching cases as mediation in teacher training. The study was conducted with four novice teachers in their first year of work in the early years of elementary school, in a municipality in the countryside of the state of Pernambuco, Brazil. We investigated the possibility of using teaching cases as training strategies to mediate the professional development of novice teachers. Data was collected using teaching cases and discussion groups, in a collective network of reflections on training challenges and needs. The results showed that the teaching cases contributed greatly as mediation for teachers to understand how they build their knowledge, in which collective reflections constituted a training strategy.

TEACHER INITIATION • TEACHING PRACTICE • PROFESSIONAL DEVELOPMENT

CASOS DE ENSEÑANZA COMO POSIBILIDADES DE MEDIACIÓN EN LA PRÁCTICA DOCENTE DE PROFESORES PRINCIPIANTES

Resumen

Este artículo es el resultado de una investigación sobre casos de enseñanza como mediación en la formación de profesores. El estudio se realizó con cuatro profesores principiantes en su primer año de trabajo en los primeros años de la escuela primaria, en un municipio del interior de Pernambuco, Brasil. Se investigó la posibilidad de utilizar casos de enseñanza como estrategias de mediación formativa para el desarrollo profesional de profesores principiantes. Los datos fueron recolectados a través de casos de enseñanza y grupos de discusión, en una red colectiva de reflexiones sobre los desafíos y necesidades formativas. Los resultados apuntaron que los casos de enseñanza contribuyeron en gran medida como mediación para que los profesores comprendan cómo construyen sus conocimientos, en los que las reflexiones colectivas constituyeron una estrategia de formación.

INICIACIÓN DOCENTE • PRÁCTICA DOCENTE • DESARROLLO PROFESIONAL

LES CAS D'ENSEIGNEMENT COMME OUTILS DE MÉDIATION DANS LA PRATIQUE PÉDAGOGIQUE DES ENSEIGNANTS DÉBUTANTS

Résumé

Cet article résulte d'une recherche sur la place des cas d'enseignement comme outils de médiation dans la formation enseignante. L'étude a été menée auprès de quatre professeurs débutants au cours de leur première année de travail à l'école primaire, dans une commune de l'intérieur du Pernambuco, Brésil. La possibilité d'utiliser des cas d'enseignement comme stratégies de médiation formative pour le développement professionnel des enseignants débutants y a été étudiée. Les données ont été collectées dans le cadre de cas d'enseignement et par le biais de groupes de discussion, au sein d'un réseau collectif de réflexion sur les défis et les besoins en matière de formation. Les résultats ont montré que les cas d'enseignement contribuaient considérablement à la médiation, permettant ainsi aux enseignants de percevoir comment ils construisent leurs propres connaissances, où les réflexions collectives constituent une stratégie de formation.

INITIATION DES ENSEIGNANTS • PRATIQUE PÉDAGOGIQUE • DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Recebido em: 14 JUNHO 2023 | Aprovado para publicação em: 24 OUTUBRO 2023



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

A O LONGO DE DÉCADAS, PESQUISADORES TÊM VOLTADO SEUS OLHARES PARA A FIGURA do professor.¹ Pensar sobre sua formação, sobre como ele aprende e sobre os aspectos que permeiam o seu fazer configura-se, de fato, uma tarefa urgente, que se revela em um campo de grandes complexidades, haja vista que, no cerne dos estudos sobre a melhoria do ensino e da aprendizagem, a compreensão de como professores aprendem e ensinam, assim como as condições nas quais atuam, é fundamental.

É considerando, portanto, a diversidade de elementos que constituem a docência que diferentes autores apontam para o conceito de desenvolvimento profissional, reafirmando o caráter de processo contínuo da formação como uma alternativa às dicotomias que, por tanto tempo, se estabeleceram na formação de professores, separando, por longos anos, a formação inicial da formação continuada, estabelecendo um hiato entre elas, como se fosse plausível.

Marcelo (1999), Day (2001), Romanowski e Martins (2010), Diniz-Pereira (2015), Aimi e Monteiro (2022), entre outros autores, já sinalizaram a importância de conceber a formação e aprendizagem da docência de maneira ampla, considerando os tempos e espaços de formação, entendendo o olhar para os elementos que emergem do cotidiano, tais como as relações, as emoções, os desafios e as possibilidades, entre outros aspectos que repercutem no dia a dia de professores, sobretudo os iniciantes.

De semelhante modo, Alarcão e Roldão (2014) apontam a importância de olhar para o início da trajetória prática do professor, o processo de indução, como uma forma de contribuir e apoiar professores iniciantes nas primeiras experiências que mobilizam em seu fazer, considerando que, nesse período, muitos são os desafios da realidade que se apresentam a esses novos profissionais.

Nesse sentido, conceber os aspectos que fazem parte do dia a dia de professores, enquanto elementos de aprendizagem da docência na escola, ajuda-nos a compor e desenvolver as estratégias necessárias aos seus fazeres. Tardif e Lessard (2014) compreendem que, em sua atuação profissional, professores articulam não apenas o saber teórico estruturado, mas também as relações e interações vivenciadas no espaço da escola, fomentando assim o desenvolvimento docente, numa perspectiva conectada, que lhes possibilita a construção contínua de sua profissionalidade.

Por essa compreensão, tomamos os casos de ensino a partir de Mizukami (2000), Nono (2005), Domingues (2013), Rocha et al. (2020) e Calil et al. (2021) como estratégias de formação e desenvolvimento profissional, que podem propiciar a reflexão sobre a docência de maneira holística, por meio da tematização das práticas cotidianas desenvolvidas por docentes desde as primeiras vivências na profissão. Concebe-se essa etapa tão específica porque diferentes realidades passam a fazer parte do contexto de atuação profissional de professores recém-iniciados na profissão, exigindo-lhes o pensar e o agir de maneira coerente, em diferentes situações (Marcelo, 1999; Huberman, 2013; Gonçalves, 1992).

Concebemos a importância de trabalhar com casos de ensino para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes, dadas as suas contribuições enquanto relatos de experiências vivenciadas em espaços educacionais, por meio dos quais são mobilizadas reflexões sobre as demandas da prática cotidiana. Os casos de ensino também contribuem na busca pela resolução de problemas e tomadas de decisões necessárias ao fazer docente, o que implica outro olhar sobre si mesmos e sobre seus pares. E, como dispositivos de formação, promovem reflexões e apropriação da cultura profissional, tão necessária ao avanço dos professores em início de carreira docente, e, portanto,

1 Considerando-se as inúmeras menções ao longo do texto, onde se lê professor, estamos considerando todas as identidades de gênero.

mobilizadores de aprendizagens sobre a docência, e não como modelos a serem imitados, como assinala Mizukami (2000).

Ademais, concordamos com Nono (2005) que os casos de ensino podem ser compreendidos como metodologia e estratégia formativa, podendo ser pensados e analisados sob diferentes realidades, mobilizando reflexões necessárias à imersão na cultura da docência, contribuindo para a ampliação dos conhecimentos que fundamentam a ação docente, sobretudo na consideração de situações específicas e fundamentais de seus contextos de atuação.

Diante do exposto, apresenta-se, como objetivo deste texto, socializar a possibilidade de uso de casos de ensino como estratégias formativas de mediação para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes. Assim, com o intuito de refletir sobre os elementos mobilizados na prática docente de professores iniciantes, evidenciados por meio dos casos de ensino como caminhos de desenvolvimento profissional, o presente estudo parte das elaborações desses professores, em resposta aos objetivos de uma pesquisa em nível de mestrado em uma instituição da região Nordeste do Brasil, em que se buscou examinar, junto aos professores iniciantes, casos de ensino que levassem em conta os elementos da imersão na docência e desenvolvimento profissional e elaborar, junto aos participantes da pesquisa, casos de ensino que pudessem fomentar a reflexão e a imersão na docência, a partir dos elementos que mobilizam em suas práticas.

O estudo deu-se com casos de ensino, concebidos como narrativas de vivências de professores, que impulsionam reflexões e aprendizagens da profissão, sendo estes “dinamizadores de discussões e reflexões, com base em situações dilemáticas das práticas dos professores” (Rocha et al., 2020, p. 578). Adotaram-se também grupos de discussão, entendidos como prática qualitativa de investigação social, que possibilita o acercamento à compreensão da dinâmica das relações sociais, conforme proposto por Meinerz (2011). A utilização de ambos, associados a metodologias articuladas, teve a finalidade de propiciar a participação e o diálogo coletivo nas reflexões sobre os casos adotados, criados e redimensionados pelos professores participantes da pesquisa.

Para além do conceito dos casos, o estudo trata do desenvolvimento profissional concebido a partir de Day (2001) também enquanto processo pelo qual professores, sós ou com seus pares, aprendem, revisam, renovam e desenvolvem sua prática, afirmando seu compromisso como agentes de mudança nesse trabalho, através do ensino, percurso que envolve não apenas habilidades pedagógicas, mas também das interações e das emoções, nas diferentes etapas da vida.

Nesse sentido de desenvolvimento e aprendizagem, numa perspectiva de formação ampliada, destacamos ainda nossa compreensão de reflexividade, a partir de Alarcão (2011, p. 83), que a entende como elemento fundamental para o desenvolvimento profissional de professores de maneira crítica. Para a autora, os professores são “seres pensantes, intelectuais, capazes de gerir a sua ação profissional”, e a escola, por sua vez, deve estar organizada de “modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas”.

Adotando, pois, a estratégia formativa dos casos de ensino como linha norteadora do estudo que envolve a reflexão e fomenta o desenvolvimento profissional, trazemos para este artigo elementos que os professores iniciantes apontam como caminhos para o desenvolvimento profissional, abordados nos casos de ensino como mediação, propostos na formação, buscando identificar as elaborações e reflexões tecidas por eles, e os resultados obtidos no tocante às suas próprias experiências e práticas na escola.

É importante ressaltar que, não apenas os casos de ensino, mas diferentes outras estratégias e experiências de indução profissional e desenvolvimento de professores têm sido pensadas em muitos países. Podemos citar o exemplo da América Latina, que, embora apresente iniciativas posteriores às de países considerados mais desenvolvidos, já conta com pesquisas a respeito no Chile, no México, no Peru, entre outros, conforme apresentam Marcelo e Vaillant (2017).

No contexto brasileiro, especificamente, diferentes autores têm sinalizado a escassez de políticas de acompanhamento ao iniciante (Gatti et al., 2011; Mira & Romanowski, 2016). A exemplo de tais pesquisas, destacam-se programas de iniciativa das universidades, como o Programa de Acompanhamento de Professores em Início de Carreira (Papic) da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), assim como o Programa de Mentoria *on-line* da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), entre outros exemplos, destacados por Cruz e colegas (2020).

As autoras mencionam ainda que, para além dessas iniciativas, há exemplos – conforme já evidenciara André (2012) – que partem das secretarias municipais ou estaduais de Educação, tais como iniciativas do Ceará, de São Paulo e do Espírito Santo, também mencionadas por Cruz et al. (2020). No entanto é preciso compreender que se trata de programas específicos, com temporalidade definida, não correspondendo a uma política nacional de indução, pensada para professores iniciantes de modo contínuo.

Tais iniciativas reiteram a necessidade de ampliar os olhares para o professor continuamente, atentando para os fatores que podem ser decisivos para sua permanência na profissão, e, por isso, instigam-nos a aprofundar os estudos que versam sobre tais estratégias, trazendo novas possibilidades de firmar a carreira profissional, partindo dos princípios que fazem sentido para todos os envolvidos: professores, estudantes e demais atores do cenário pedagógico, destacando professores iniciantes, em seu primeiro ano de exercício profissional, em um município no interior de Pernambuco, assim como os alunos e participantes de seus cotidianos.

Casos de ensino como mediação no desenvolvimento profissional de professores iniciantes

No que se refere ao desenvolvimento metodológico do trabalho, seguimos a abordagem qualitativa, como apresentada por André (1995), o que nos possibilitou a compreensão do fenômeno de modo articulado, relacionado aos diferentes sentidos sinalizados pelos participantes. Os professores iniciantes participantes da pesquisa são quatro, que não apenas analisaram casos de ensino, mas puderam exercitar a escrita.

Os participantes foram selecionados tomando como critério o tempo de atuação na rede municipal de um município de Pernambuco, que deveria ser de um a três anos, conforme defendido por Huberman (2013) como caracterização de iniciante. Os nomes representativos desses docentes foram escolhidos a partir de personalidades culturais da cidade, sendo MV (Mestre Vitalino), MG (Mestre Galdino), ME (Mestre Manuel Eudócio) e MC (Mestre Zé Caboclo), todos artistas do barro do patrimônio cultural de Pernambuco.

Na Tabela 1, temos a caracterização dos participantes:

Tabela 1
Caracterização dos participantes da pesquisa

Identificação dos professores	Idade/gênero	Curso, instituição e ano de conclusão (graduação)	Pós-graduação	Instituição e ano de conclusão	Forma de ingresso na rede
MV	32 - F	Pedagogia Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)/Centro Acadêmico do Agreste (CAA) - 2018	Coordenação pedagógica	Faculdade Educacional da Lapa (FAEL) - 2019	Seleção simplificada (2019)

(Continua)

(Continuação)

Identificação dos professores	Idade/gênero	Curso, instituição e ano de conclusão (graduação)	Pós-graduação	Instituição e ano de conclusão	Forma de ingresso na rede
MG	27 - F	Pedagogia UFPE/CAA - 2019	Cursando Gestão e organização da escola com ênfase em coordenação e orientação escolar	Universidade Norte do Paraná (Unopar) - 2020	Seleção simplificada (2019)
ME	29 - M	Pedagogia UFPE/CAA - 2018	Cursando gestão e coordenação pedagógica	Universidade Norte do Paraná (Unopar) - 2020	Seleção simplificada (2019)
MC	48 - F	Pedagogia UFPE/CAA - 2018	-	-	Seleção simplificada (2019)

Fonte: Gouveia (2020).

Dada a caracterização dos participantes, ao longo da pesquisa, seguimos alguns passos até chegar às análises: estudos dos casos de ensino com os participantes, elaboração individual dos casos de ensino a partir de suas próprias trajetórias, reflexão coletiva a partir das produções de cada professor. É preciso salientar que a pesquisa se desenvolveu em meio à pandemia da covid-19, no ano de 2020, sendo necessária adequação dos procedimentos. Diante dessa necessidade, tomamos como meio de produção e socialização de dados os grupos de discussão (Weller, 2010), que se realizaram de forma remota, via Google Meet.

Nas sessões *on-line*, seguimos o plano de um cronograma de quatro encontros, com intervalo de uma semana entre cada um deles, pensados e definidos com os professores. Esse procedimento foi importante, uma vez que a cada semana foi possível saber qual o núcleo que seria trabalhado a partir dos casos de ensino.

No planejamento da primeira sessão, inserimos, para além da apresentação geral da pesquisa, o estudo coletivo de um caso de ensino intitulado “O menino azul e os caminhos de leitura das crianças”, elaborado especificamente para o estudo. Na sessão, a discussão foi baseada não apenas no conteúdo do caso, mas também na estrutura e finalidade enquanto narrativa de uma professora de educação infantil, que traz diferentes elementos de sua prática, mobilizadores de sua afirmação profissional.

Ainda nessa sessão, encaminhamos um roteiro de elaboração para que cada participante pudesse elaborar seu próprio caso, com base na sua experiência. O roteiro contou com uma breve introdução dos casos de ensino, e teve os seguintes eixos orientadores: 1) escolha de uma situação que realmente foi vivida na escola; 2) destaque dos elementos que foram marcantes nessa vivência narrada, do que deu certo e dos desafios; 3) menção dos detalhes do contexto para além da descrição dos fatos; 4) aspectos afetivo-relacionais da experiência, aprendizagens, sentimentos, dúvidas e emoções mobilizadas.

Os professores foram direcionados a produzir seus casos, e, em nossa segunda sessão de grupo de discussão, trabalhamos dois, sendo o primeiro o do participante MV, que trouxe dados de suas primeiras atividades na escola onde atua, contemplando elementos tais como o acordo didático e os desafios iniciais percebidos em sua turma – dificuldades de leitura e a falta de engajamento dos estudantes. O segundo foi de MG, que contemplou em seu caso elementos da sensibilidade artística que mobilizou a partir do trabalho com a música “Aquarela” em sua turma.

No terceiro encontro, os norteadores das discussões foram os casos do professor ME, que trouxeram o choque de realidade diante das dificuldades dos estudantes em relação aos conteúdos matemáticos e sua estratégia decorrente da não possibilidade de execução de seu planejamento;

assim como o de MC, que narrou uma experiência com o alfabeto-móvel na realização das atividades diagnósticas no processo de alfabetização e letramento de sua turma de 1º ano.

Tomando como referência os casos de ensino desses professores, mobilizamos análises a partir das narrativas e das verbalizações dos participantes, mantendo o foco nos elementos que emergiram desses casos. No quarto e último encontro, retomamos os eixos das discussões das sessões anteriores, realizando uma análise geral das contribuições dos casos de ensino para o desenvolvimento profissional dos participantes.

Nosso trabalho se deu na perspectiva da análise de conteúdo, conforme Moraes (1999, p. 2), pela via da significação, buscando “reinterpretar as mensagens e atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum”. Desse modo, nossas análises se deram em busca dos sentidos atribuídos pelos professores aos casos que elaboraram, no contexto da pesquisa, a fim de captar as aprendizagens desse percurso.

Transcrevemos os dados produzidos e, neste artigo, trazemos um recorte dos “achados”; optamos por refletir sobre os elementos mobilizados na prática docente de professores iniciantes, evidenciados por casos de ensino como caminhos de desenvolvimento profissional, atentando para as considerações tecidas em torno dos aspectos que emergem da cotidianidade expressa nas produções dos participantes. Os episódios desse exercício são apresentados neste estudo.

Destacamos os elementos apontados pelos professores iniciantes como eixos de suas práticas na escola, por conceber que essa estreita relação de produção escrita dos casos com a reflexão sobre a prática pode constituir um movimento formativo de aprendizagem e apropriação profissional, na medida em que fortalece professores não apenas individualmente, mas sobretudo pela via da responsabilidade partilhada do ensinar e do trabalho colaborativo desenvolvido em conjunto, conforme defendido por Forte e Flores (2012).

Os principais elementos frutos dessa investigação são apresentados no item a seguir e versam sobre os “achados” dos casos de ensino, no tocante aos eixos mobilizados pelos professores em seus fazeres, sinalizados por eles como desafios da prática. Destacam-se como eixos o exercício da singularidade, o compromisso social com o fazer docente e a busca de superação para a escassez de recursos. Esses são os elementos mencionados pelos participantes como desafios mobilizadores das aprendizagens sobre a profissão, fortalecidas a partir dos casos de ensino, na medida em que tomam consciência de sua relevância na prática.

Entendemos, portanto, enquanto desafios da prática, as situações enfrentadas no início do exercício profissional, consideradas, conforme Huberman (2013), como aspectos de diferentes naturezas, oriundos de experiências vivenciadas pelos professores iniciantes, que influenciam diretamente suas atuações, podendo levá-los a continuar ou não na profissão.

Seguindo as reflexões sobre os elementos mobilizados na prática docente de professores iniciantes, evidenciados por casos de ensino como caminhos de aprendizagem e desenvolvimento profissional, os quatro professores iniciantes identificaram, por meio das discussões tecidas no coletivo dos grupos de discussão, diferentes eixos de suas práticas, os quais são destacados posteriormente no texto. Entre elas estão a expansão das possibilidades de reflexão e análise de situações que envolvem o desenvolvimento profissional e a constituição da identidade docente.

Ao apresentar suas realidades e falar abertamente sobre os contextos plurais em que atuam, puderam refletir sobre os desafios práticos que envolvem seu dia a dia, socializando elementos com os quais precisaram aprender a lidar diretamente na escola, confirmando o “choque de realidade” afirmado por Veenman (1984), que encaminha professores iniciantes a arriscarem-se, seguindo em busca de possibilidades de solução para situações emergentes, de modo que vão aprendendo estratégias e dinâmicas muitas vezes a partir de suas próprias inventividades e também das interações com seus pares.

Para este trabalho, os eixos de análise que partiram das narrativas e das verbalizações de professores, expressas por meio dos casos de ensino, evidenciaram os desafios em torno do exercício da singularidade, sendo esta compreendida como eixo necessário no processo de subjetivação docente, conforme apresenta Souza (2012).

De acordo com a autora, valorizar a singularidade é um passo necessário no processo pedagógico, para que seja possível superar estereótipos que circulam no senso comum e permeiam até mesmo o discurso dos educadores, refletindo diretamente em suas práticas. Pensamos assim que o eixo da singularidade adquire ainda mais ênfase se articulada à aprendizagem profissional de professores iniciantes conforme discutimos, pois, uma vez que estão nas trajetórias iniciais da profissão, podem recriar possibilidades de modo autoral, de maneira que façam sentido para si mesmos.

Em paralelo a essa consideração de singularidade situada em um contexto que articula não apenas as experiências da escola ou de iniciação profissional, mas também os elementos humanos e de vida de professores, temos o compromisso social, entendido, seguindo Contreras (2002) e Freire (1983), como necessidade ética do fazer docente, em que a responsabilidade com o ofício supera as dimensões técnica e instrumental da profissão, em busca de sentido para professores, estudantes e comunidade.

Além desses, o terceiro desafio pontuado pelos professores diz respeito à ausência de recursos, evidenciada não como queixa, e sim em sentido semelhante ao proposto por Sebastião e Freire (2009), como possibilidade de criar novas estratégias diante da falta, ou apesar dela. Os autores evidenciam propostas alternativas de continuidade do fazer docente, de modo que, neste estudo, há similaridades no que se refere às mobilizações dos participantes de nossa pesquisa.

Os três eixos foram entendidos pelos participantes como desafios da prática pedagógica que precisaram ser superados para a continuidade de suas atividades profissionais, mas que, por meio dos casos de ensino, configuraram-se como elementos formativos, na medida em que os provocaram a ir em busca de novas possibilidades do seu fazer. A seguir, tratamos deles, tomando como base as narrativas dos professores.

Casos de ensino como estratégias de mediação e aprendizagem profissional: possibilidades

As análises a seguir são das discussões e verbalizações colhidas ao longo das sessões de grupos, que tomaram como eixo os casos de ensino elaborados por professores iniciantes participantes da pesquisa. Como mencionado anteriormente, realizamos, em um primeiro momento, a apresentação da temática, exemplificamos com um caso de ensino específico, para que todos pudessem compreender, e, a partir de então, ter a liberdade criativa e autoral de produzir seus próprios casos, com base em suas trajetórias iniciais na escola. Só então demos continuidade às discussões e análises, tomando sempre como referência as suas construções.

Os episódios selecionados e evidenciados nas análises a seguir revelaram diferentes desafios da prática destacados pelos professores, entendidos por eles como eixos fundamentais do trabalho docente, na medida em que permitem a reelaboração das práticas diante das reais necessidades do contexto em que atuam. Dentre os eixos mencionados, destacamos os elementos da subjetividade, o compromisso social, a ausência de recursos como desafios que não os impactam, mas que mobilizam uma aprendizagem contínua em busca de superação das dificuldades do cotidiano.

No que se refere à subjetividade, *primeiro eixo* destacado como componente da prática docente de professores, relatada nos casos de ensino, temos os seguintes dados:

... atentar para a subjetividade é um grande desafio para nós iniciantes e, na verdade, para todos os professores, quando pensamos que é preciso atentar para as subjetividades individuais sem deixar escapar o coletivo, no meu caso 38 alunos, 10 que estão em processo de alfabetização, então eu vou ter uma atividade diferenciada, vou ter um olhar diferenciado, mas sem esquecer os demais da turma. Porque precisam todos avançar; esse, na minha opinião, é um grande desafio profissional. (Reflexões de ME, 3ª sessão de discussão com casos de ensino).

É interessante assim como essas professoras trazem o desafio. A primeira professora me fez pensar em uma sala de aula cheia de recursos, diferente da minha, uma realidade assim como se fosse de uma escola particular, mesmo que ela não tenha dito isso, me pareceu, o que possibilitou uma atividade mais criativa, digamos assim. Ai o que acontece, a partir do momento que ela dispõe de uma atividade só para crianças diferentes; mesmo ela não tendo pensado isso no início, ao longo da atividade ela percebeu as subjetividades de cada criança, os comportamentos, a forma de aprendizagem, então, assim, por meio disso a sua prática não pode ser única. Ela tem que refletir a essência do outro, as necessidades e características de cada um, então fez a professora refletir que ela tem que trazer esses alunos para mais perto do que eles querem, ou seja, um grande desafio. (Reflexões de MG, 2ª sessão de discussão com casos de ensino).

Nos excertos acima, vemos o reconhecimento da subjetividade apresentada pelos professores como eixo de suas práticas. Em nossas análises, entendemos que o termo subjetividade, mencionado pelos participantes, refere-se à singularidade de reconhecimento de cada indivíduo como ser único, com especificidades e particularidades que se revelam ao longo de todo o processo educativo. Considerar a sua própria singularidade, assim como a dos estudantes, sobretudo quando se está iniciando na docência e se tem uma turma cheia, é, de fato, um elemento que exige certa firmeza desses profissionais. Para tanto, é indispensável pensar sobre ações que poderão ser desenvolvidas, conforme Tozetto e Jonsson (2019, p. 111): “a ação do professor é pessoal, carregada de subjetividade, passível de incertezas devido às experiências e aos esquemas construídos ao longo de sua trajetória formativa e profissional”.

Vemos com isso que, frente aos desafios encontrados em seus contextos de atuação, os professores não são paralisados, e encontram possibilidades de continuar a jornada de aprendizagem de seus estudantes, mesmo em uma situação de incertezas e inseguranças. Ao afirmar “eu vou ter uma atividade diferenciada, vou ter um olhar diferenciado”, “eu tenho que chegar a cada uma dessas crianças, através das atividades diferenciadas”, os professores denotam que, mesmo não sendo fácil e não havendo uma receita pronta para conseguir atingir tais objetivos, como apresenta Tardif (2014), vêm desenvolvendo suas atividades, conscientes das singularidades, das necessidades de cada criança, considerando as diferenças entre a turma como aspectos fundantes de suas práticas.

Ao trazer à tona o panorama detalhado dos dilemas cotidianos, os casos de ensino elaborados pelos professores participantes e por eles discutidos possibilitaram que suas reflexões fossem permeando o exercício da prática, sendo de fundamental importância para a aprendizagem da profissão construída entre os pares nas relações pessoais, coletivas e singulares (Rodrigues et al., 2017). Por isso, percebemos que, ao pontuarem tais singularidades, os professores não o fizeram enquanto denúncia ou como reivindicação apenas, mas reconhecendo que fazem parte da realidade na qual estão inseridos e podem fomentar o seu desenvolvimento profissional, assim como a aprendizagem dos estudantes, na medida em que os direcionam para refletir em busca de soluções para as diferentes situações postas no cotidiano na escola.

Um *segundo eixo* que emerge das análises é a evidência do compromisso social nas práticas mobilizadas pelos professores iniciantes. Decidimos investigar, portanto, de que modo os estudos, narrativas, discussões, escritas e reescritas de casos de ensino possibilitaram o exercício e a tomada de consciência do compromisso social, também entendido como envolvimento coletivo com o outro.

Freire (1996) compreende que toda prática educativa implica uma concepção dos seres humanos e do mundo. Segundo ele, onde há vida, há inacabamento, e é essa consciência de inconclusão que implica um permanente processo social de busca. É nesse sentido que se pode conceber o comprometimento social dos professores da pesquisa, que os mobiliza a buscar as estratégias e soluções para as mais diferentes questões que possam surgir, visando sempre à aprendizagem dos estudantes e seu desenvolvimento profissional.

Reiterando esse compromisso social com a docência, os depoimentos apontam que, mesmo diante de um cenário complexo como o início da docência, é possível encontrar caminhos para seguir resistindo, sendo a responsabilidade para com o outro, seja seu par profissional, seja outro indivíduo, fundamental para que o caminho da docência pela via do comprometimento social se torne possível.

Vejam as narrativas a seguir:

Nós, dos anos iniciais, tanto como os do infantil, tentamos de alguma forma ajudar um ao outro, principalmente na questão dos alunos. . . . As professoras do segundo se juntam comigo, a gente vai vendo as atividades e tenta dar algum apoio, ver a questão dos materiais, e a gente consegue, eu acho que, se fosse sozinha, eu não conseguiria, porque junto a gente vai pensando, e aí consegue. Sem esse apoio, eu não conseguiria. (Reflexões de MG, 2ª sessão de discussão com casos de ensino).

Então, eu denoto na minha prática um compromisso social e também político, porque eu compreendo que, quando o aluno não aprende, não é porque ele não quer, tem todo um contexto social por trás, e eu penso que isso revela uma postura política que o profissional da educação precisa ter. O respeito, o cuidado, tudo isso faz parte. (Reflexões de ME, 3ª sessão de discussão com casos de ensino).

Nas narrativas elaboradas pelos professores, observamos algumas estratégias por eles encontradas para continuarem desenvolvendo suas atividades e se fortalecendo. A importância da ajuda mútua entre professores de uma mesma turma, para fomentar o desenvolvimento profissional de maneira ativa, é importante, pois, como assinala Ponte (1998), as relações entre docentes, mobilizadas pela escola, têm sido fundamentais para ampliar as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores iniciantes, uma vez que, por meio delas, têm a oportunidade de apoiar e se sentir apoiados de maneira ativa, rompendo com a solidão que, muitas vezes, ocorre no contexto da escola.

Além disso, a consciência de nossa responsabilidade social frente aos estudantes é presente nas narrativas, enfatizando o compromisso com a transformação da sociedade, por meio de uma formação respeitosa e efetiva, que garanta o direito à educação de qualidade socialmente referenciada. Essa consciência presente nas reflexões fomentadas pelos casos de ensino evidencia que, mesmo em condições desafiadoras e em uma realidade complexa, professores mobilizam diferentes saberes na busca pela superação das desigualdades, para a promoção de uma educação para todos.

Destacamos das declarações dos participantes que essa inconformidade com a realidade posta e hierarquizada, que motiva professores à busca, é um elemento indispensável para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem profissional, conforme apresentado por Freire (1996), haja

vista que eles não se acomodam e seguem na construção de saberes e alternativas possíveis por meio de suas experiências.

Como afirma Nóvoa (1995, p. 25), “o professor vai aprendendo e construindo um saber emergente a partir dos percursos e projetos próprios que vivencia, o que requer investimento também pessoal”. Esse investimento pessoal foi percebido ao longo das partilhas, nas discussões de casos de ensino, considerando que, nesse contexto específico, a aprendizagem exigiu dos professores a elaboração de suas próprias narrativas, assim como a reflexão não apenas individual, mas também entre pares, de suas percepções acerca de seus casos e dos demais socializados.

Por isso, ao considerarmos a necessidade de que o desenvolvimento profissional ocorra de forma situada, ao longo de toda a vida do professor, os casos de ensino se confirmam como uma estratégia de mediação relevante; pois, na pesquisa, configuraram-se não apenas como meio de produção de dados, mas como estratégias de reflexão e aprimoramento profissional, possibilitando uma construção contínua para a autonomia e a liberdade. Para os participantes MG e ME, a dimensão da prática como um compromisso social se revelou uma possibilidade de aprendizagem profissional, sendo reafirmada a partir dos casos de ensino, evidenciando que, mesmo em um contexto plural e desafiador, em uma comunidade desfavorecida, suas práticas puderam ter continuidade.

Um *terceiro eixo* é a ausência de recursos, destacada como dificuldade nessa iniciação profissional, mas que se reverteu na exploração da criatividade e superação das dificuldades pelos novos professores. Esse dado foi evidenciado a partir dos casos de ensino elaborados e refletidos pelos professores iniciantes.

Vejamos as narrativas que seguem:

Eu estava fazendo tudo como estava dentro das minhas possibilidades. Como a gente já disse anteriormente, os recursos são poucos, a gente não tem muito apoio de recursos, então a gente tem que buscar com o que tem, a gente está em jogo e vai jogar da nossa forma, do nosso jeito, buscando letras de música, canções, cantigas, paródias, textos, então da melhor forma possível a gente vai tentar. (Reflexões de MG, 2ª sessão de discussão com casos de ensino).

. . . é aquela coisa: a gente não tem como esperar que esteja tudo ok, sabe? Infelizmente ou felizmente a gente chega na escola preparado para o que der e vier, o que tiver e o que não tiver. (Reflexões de MV, 2ª sessão de discussão com casos de ensino).

Por meio da apresentação de seus casos de ensino e da análise coletiva, os professores destacam outro desafio da prática: a ausência de recursos para desenvolver suas atividades. Em nossas reflexões, pudemos perceber que, mesmo considerando esse desafio, a falta de recursos, a escassez de estratégias ou projetos institucionais que lhes permitam um melhor desenvolvimento das atividades, os professores não são paralisados ou desistem, de modo que o foco de suas ações não se centra apenas nessas complexidades. De um modo possível, sem negar os desafios, eles dão ênfase ao exercício do pensar sobre o que podem fazer diante do cenário em que se encontram.

Essa busca lhes possibilita enxergar seus acertos, a partir dos percursos possíveis que encontram no dia a dia na docência, sendo os casos de ensino de suma importância para que possam enxergar essa continuidade, evidenciando assim que, mesmo em um contexto amplamente desafiador, os professores puderam aprender a partir da experiência, criando estratégias de continuidade e de firmamento de suas carreiras.

Essa opção de focalizar o que é possível, mesmo considerando as diferentes questões que se interpelam nessa chegada à escola, é defendida por Farias et al. (2008, p. 156), que afirmam que a escola precisa ser vista como “um espaço-tempo coletivo de construção de saberes, lócus de produção de conhecimentos que pressupõe a existência de sujeitos que se inter-relacionam, se comunicam e se comprometem com a ação vivida”.

Podemos afirmar, assim, que a reflexão dos eixos descritos nos casos de ensino pelos professores ao longo do percurso pôde contribuir para a aprendizagem da docência, uma vez que o foco esteve nas tentativas de acertos, e não apenas nos obstáculos enfrentados, sejam estes conhecidos ou não. A ênfase às possibilidades e não apenas às dificuldades em suas narrativas e reflexões pode ser uma característica de professores iniciantes, que chegam à escola com todo entusiasmo, a fim de descobrir sua própria classe, relacionando-se com os estudantes, como afirma Nono (2001).

Enfatizamos a importância do percurso trilhado com os casos de ensino como instrumentos de mediação e reflexão que promovem o desenvolvimento profissional, à medida que foi possível reconhecer as diferentes aprendizagens mobilizadas pelos professores participantes. Nesse espaço de socialização dos casos criados, não foram narrados apenas ganhos em suas trajetórias na docência, mas também novas rotas planejadas, pela via da problematização e da discussão entre pares, revelando avanços no que se refere ao desenvolvimento profissional dos iniciantes.

Esse processo de desenvolvimento profissional é fortalecido pelo exercício da escrita e reflexão, realizado pelos professores ao produzirem seus casos de ensino, evidenciando como se utilizaram de músicas, dinâmicas e de outros instrumentos para se aproximar dos estudantes, apresentando caminhos para a aprendizagem consciente, nem sempre tradicionais, por meio dos quais puderam enxergar os pontos fortes de seus fazeres, sem negligenciar aquilo que ainda precisam desenvolver.

Alguns “achados”: Casos de ensino como mediação e aprendizagem coletiva na/da docência

Ao ler e refletir sobre as narrativas dos professores sobre como o estudo dos casos de ensino os tocaram na perspectiva não apenas do conhecer mais sobre suas práticas, mas indo além, conforme proposto por Larrosa Bondía (2002), numa dimensão de vivência e sentido, vimos elementos para além dos desafios que foram evidenciados pelos professores, tais como o respeito e a sensibilidade para com os estudantes. Esses “achados” ficam nítidos nas afirmações abaixo, que têm como foco o respeito e a afetividade:

. . . eu escolhi esse caso porque denota o meu exercício docente, desde o primeiro dia de aula até antes da quarentena, que é refletir a minha prática enquanto docente e ver ações e estratégias para melhorá-la e com certeza melhorar a aprendizagem dos alunos, pois esse é nosso objetivo. Mas não apenas a aprendizagem cognitiva dos alunos, mas todas as dimensões: afetiva, amorosa, social, que permeia toda a sala de aula. . . falando em respeito, isso foi trabalhado na primeira semana de aula através de dinâmicas, todo dia era uma dinâmica para integrar o grupo e sempre denotando o respeito, para com o grupo e eu também. Não sendo só entre eles, ou só comigo, mas com todos. Não tendo eu como professor ser o dono da razão, dono da verdade ou do conhecimento, mas eu estando ali para socializar e aprender com eles. (Reflexões de MV, 2ª sessão de discussão com casos de ensino).

. . . me chama atenção também a questão dos acordos, foi uma das coisas muito bem colocadas que ME fez na sala de aula dele; porque, devido ao contexto em que está localizada aquela instituição escolar, é uma comunidade carente, uma comunidade que tudo que acontece em sala de aula é motivo de chacota, de risada e deboche. Então, assim, é nessa instituição escolar que eles também vão aprender a respeitar o outro, respeitar o momento de fala, o ponto de vista do colega e entender. . . Quando ele traz que ao invés de debochar e rir você tem que ajudar o seu colega, pois junto a você ele forma uma equipe, é muito importante isso. (Reflexões de ME, 3ª sessão de discussão com casos de ensino).

Nos extratos acima, vemos como os casos de ensino mobilizaram os professores a pensar sobre as aprendizagens cotidianas da docência numa dimensão coletiva, para além das questões didáticas e cognitivas, mas de respeito para com todos os envolvidos em seus cotidianos. Fica nítida a preocupação de ambos os professores também no que se refere ao seu processo de aprendizagem, revelando uma sensibilidade no tocante a outras questões que fazem parte do processo de desenvolvimento, como, por exemplo, a dimensão do respeito mútuo, a atenção dada às emoções dos sujeitos, assim como aos elementos sociais de seus contextos que permeiam a sala de aula.

Ao afirmar que se preocupam “*não apenas com a aprendizagem cognitiva dos alunos, mas todas as dimensões: afetiva, amorosa, social*”, e reconhecer que “*é nessa instituição escolar que eles também vão aprender a respeitar o outro, respeitar o momento de fala, o ponto de vista do colega e entender*”, os professores demonstram possuir um olhar sensível para os estudantes, permeado pelas questões do contexto, assim como pelas especificidades de cada um, mas que ressalta, sobretudo, que o compromisso ético da profissão docente vem sendo contemplado em suas práticas. Essa aprendizagem socioemocional do professor a partir da mediação com os casos de ensino torna-se perceptível em sua prática e nas falas que apresenta.

O respeito demonstrado pelos professores nos casos de ensino nos leva novamente às palavras de Freire (1996), que afirma que a prática do professor precisa promover a autonomia nos educandos, de modo que o desenvolvimento da docência se faz em comunhão com o dos discentes. O autor nos diz que:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. (Freire, 1996, p. 24).

Articulando as palavras do autor aos depoimentos dos professores, podemos perceber que há relações no que se refere à consideração das dimensões da emoção, da ética, do cuidado e da confiança para consigo e com o outro. Focalizando as contribuições dos casos de ensino nesse processo, podemos afirmar que esse movimento pôde ser experimentado pelos participantes, na medida em que puderam reconhecer, de modo sensível e respeitoso, suas próprias demandas, a partir da reelaboração autônoma de uma prática escolhida, que, para além de narrada, foi compartilhada e discutida coletivamente.

Podemos dizer que, por meio dos casos de ensino, vivenciou-se o comprometimento com uma educação para a emancipação dos sujeitos, conforme podemos ver mais uma vez no depoimento abaixo:

. . . nossas atividades não são meras atividades. Existe uma reflexão, existe um sentido em tudo que a gente fez nos dois casos. Eu trago muito o teórico Ausubel, quando fala da aprendizagem significativa, porque, se marcou a minha vida enquanto eu era estudante, provavelmente a minha ação marcou meus alunos. Se tiver marcado um deles pelo menos, eu já me sinto satisfeita. Creio que nessa atividade que eu narrei a imaginação foi liberta, eu trabalhei a vogal “A” com essa música “Aquarela”, eu expliquei a importância do cantor, o quanto essa música está ligada à poesia, à vida, à infância, e, enquanto eu fui ensinando, vi que isso foi uma forma de eu trazer os meus alunos para perto. Então eu entendi que isso é necessário; porque, se eles não quiserem, não se sentirem seguros, não adianta. Então, se não existir um elo, por mais que o professor queira, não adianta, se não for importante para eles. Porque eles criam essa barreira, e isso impede que o processo de ensino-aprendizagem seja efetivado. Então, antes de mais nada, eu vi que a gente precisa ter confiança em nós mesmos, nas nossas crianças, nos nossos colegas. . . . Eu sei que cada um tem a sua ação, e, mesmo não

sendo dentro de uma atividade, eu quero que eles entendam que comigo eles podem confiar, que tem esse respeito. Comigo eles podem errar. Eles têm o direito de errar, assim como eu. . . . A gente aceita e ressignifica a nossa prática entendendo que não é uma ação qualquer, ao refletir a gente entende isso e faz o movimento da práxis, acredito que é isso. (Reflexões de MG, 2ª sessão de discussão com casos de ensino).

Confiança, respeito mútuo e cuidado nas relações entre professor e estudantes são palavras de ordem nos trechos acima. Os professores iniciantes apontam tais elementos como aprendizagens que se desenvolvem na sala de aula e que têm feito sentido para ambos os envolvidos. Segundo Placco e Souza, é importante destacar, dentre outras questões, o caráter significativo do processo de aprendizagem

. . . aprender envolve uma intenção de significados cognitivos e afetivos. O que foi aprendido tem que fazer sentido para o sujeito, no contexto de suas aprendizagens e de seus conhecimentos e, ao mesmo tempo, mobilizar interesses, motivos e expectativas. (2006, p. 19).

Portanto é preciso que haja sentido em todo o processo de aprendizagem, tanto para estudantes quanto para professores. Ao mencionar “*Eu sei que cada um tem a sua ação, e, mesmo não sendo dentro de uma atividade, eu quero que eles entendam que comigo eles podem confiar, que tem esse respeito. Comigo eles podem errar. Eles têm o direito de errar, assim como eu*”, o professor está revelando que entende o sentido ético de sua profissão, preocupando-se com os significados que as atividades terão para as crianças, com seus contextos e desafios, e não desconsiderando, inclusive, as possibilidades de acerto a partir de erros que possam surgir, superando a lógica repressora em busca de construir uma relação colaborativa na sala de aula.

É perceptível que o exercício que toma por base os casos de ensino enquanto mediadores do percurso formativo de professores iniciantes pode-lhes propiciar condições de construir uma cultura ética, humana e respeitosa, que considera os sentidos e significados da ação pedagógica, ainda que não se desenvolva tal qual o planejado. Nas reflexões tecidas a partir dos casos de ensino elaborados pelos professores, a estratégia se revelou como um mobilizador para a tomada de consciência das diferentes possibilidades de ação diante das demandas reais da sala de aula, numa perspectiva inventiva da prática pedagógica.

Para além, ao entender a necessidade de um elo de confiança, sua prática se dá numa postura respeitosa, em que a ética e os valores do afeto são fluidificados pela via da reflexão realizada ao longo de toda a pesquisa, possibilitando o ressignificar da prática. Concordamos, assim, com Perrenoud (1999), quando afirma que a reflexão precisa ser exercitada desde o início, para que faça parte da identidade de professores, impulsionando seu desenvolvimento profissional, numa perspectiva crítica e cidadã. Foi essa a condução dada ao trabalho com os casos de ensino enquanto caminhos de avanços, de aprimoramento do fazer e de exercício da reflexividade profissional.

Concordamos também com Marcelo e Vaillant (2009, p. 10), que afirmam que

. . . o desenvolvimento profissional docente precisa ser entendido como um processo que pode ser individual ou coletivo, que envolve experiências de diferentes índoles, tanto formais como informais, e contribui para a apropriação das competências profissionais, em que os professores são vistos como práticos reflexivos.

Dessa forma, entendemos que práticas que promovem o respeito, assim como a reflexão sobre as dimensões afetivas e sensíveis da docência, são fundamentais para promover uma aprendizagem coerente com os princípios da profissão.

Nas discussões mobilizadas a partir dos casos de ensino produzidos pelos professores, há indicativos desse desenvolvimento construído dia a dia, a partir do movimento de reflexão que ocorre

de maneira individual, relacionando as questões de seus próprios percursos, mas também coletiva, quando demonstram que, por meio do diálogo e da socialização com os próprios colegas, tomam consciência de seu desenvolvimento.

Com base nos dados, vemos que há muitos desafios enfrentados por professores iniciantes. No entanto, na busca por compreender o percurso de desenvolvimento profissional de maneira crítica a partir das experiências potentes que os docentes já realizam, o participante MV, ao refletir sobre seu próprio caso de ensino, expôs:

Para mim, contribuiu, porque eu pude fazer uma reflexão sobre essa prática, porque, como eu falei, todo dia de trabalho eu tento pensar um pouco sobre o que eu posso melhorar na minha sala de aula, na minha didática. A minha preocupação é sempre essa. Nesse caso específico, como eu falei, a conclusão a que eu cheguei quando eu escrevi é de que eu não posso forçar o aluno a participar, jamais eu poderia fazer isso se eu quero que o aluno fique sentado para participar das próximas atividades. Então, enquanto profissional, eu reflito sobre isso, e cada dia é dia de reflexão, porque é essa reflexão que me faz melhorar minha prática de ensino. (Reflexões de MV, 2ª sessão de discussão com casos de ensino).

Ao produzir e refletir acerca de seu próprio caso de ensino, o professor demonstra como sua prática tem sido pensada na escola, destacando a compreensão de desenvolvimento constante e a consciência de sua incompletude, buscando se superar dia a dia. Além disso, é afirmado que esse desenvolvimento não se pauta na competitividade, ou em um desejo de crescimento ausente de sentido, mas se dá pela via da reflexão, com o intuito de melhorar sua atuação e engajar os estudantes de forma espontânea nas atividades, reafirmando o compromisso social com a docência, numa compreensão de educação libertadora, em que entende a importância das relações vinculares e exercita a sensibilidade, não obrigando o estudante a participar de maneira autoritária e arbitrária, mas buscando estratégias que o atraiam ao aprender.

Caminhando para a conclusão dos “achados”, temos como núcleos das discussões no exercício realizado com os professores iniciantes a partir dos casos de ensino estes três eixos: desafios da prática docente, compromisso social e sensibilidade. Sobre eles, os dados ressaltam a necessidade de se pensar nos professores iniciantes, uma vez que o desenvolvimento profissional precisa permear todas as suas trajetórias, levando em consideração os aspectos técnicos e os saberes teóricos e específicos da profissão, mas também as dimensões relacionais e subjetivas advindas da prática e das relações com a comunidade escolar.

Os diferentes desafios sinalizados nas narrativas dos professores, tais como as questões relacionadas ao contexto social dos estudantes, a heterogeneidade da turma, escassez de recursos, entre outros, validam a necessidade de construção de uma política de apoio e continuidade na formação de professores, conforme defendido por outros autores (Nóvoa, 2019; Príncipe & André, 2019; Marcelo & Vaillant, 2017; Alarcão & Roldão, 2014), que os auxiliem na caminhada em busca de novas estratégias para resolução dos problemas, na superação das angústias sentidas no começo do exercício profissional, e que lhes possibilite melhores condições de permanência na docência.

Vale ressaltar a importância do movimento desenvolvido com os professores, uma vez que tornou possível o envolvimento coletivo, pois puderam demonstrar que não apenas executam atividades, mas pensam sobre elas, considerando as necessidades e tempos dos estudantes, suas próprias singularidades, articulando saberes teóricos e práticos em busca da superação dos desafios, envolvendo os três grupos de saberes defendidos por Pimenta (2002): os da experiência, atrelados às vivências e relações; os que estão relacionados diretamente à formação acadêmica e ao conhecimento; e, por fim, os pedagógicos, que se referem especificamente à ação de ensinar.

Em suma, vimos nos depoimentos dos professores um comprometimento com a docência, que se revelou nas tentativas de reflexão e apoio coletivo que desenvolvem, a fim de aprender sobre seus fazeres, não de forma individualista e egoísta, mas como coletivo que, apesar das dificuldades, mantém o entusiasmo para aprender com os colegas, estudantes e toda a comunidade escolar, tendo os casos de ensino se revelado como uma estratégia fomentadora de um olhar sensível para os aspectos da ética e do respeito enquanto pilares de ressignificação de suas práticas.

No que se refere ao desenvolvimento profissional de professores iniciantes, as experiências com casos de ensino se revelaram como percurso de aprendizagem da docência que os impulsionaram a continuar na carreira, potencializando suas identidades profissionais a partir do exercício da própria singularidade, do compromisso social com os pares, com os estudantes e com a comunidade, de maneira ética, respeitosa e sensível.

Considerações finais

Ao longo do estudo, debruçamo-nos em busca de problematizar e discutir elementos mobilizados na prática docente de professores iniciantes, evidenciados por meio dos casos de ensino como desafios que se configuram enquanto caminhos de mediação para o desenvolvimento profissional, refletindo, a partir das suas elaborações, os saberes que produziram com base em suas trajetórias e vivências iniciais na sala de aula.

Nesse fazer, pudemos compreender, em certa medida, como professores têm lidado com a fase de descobertas da sala de aula, de modo que, mesmo sendo um percurso desafiador e complexo, há possibilidades de ganhos e habilidades profissionais desenvolvidas. No que diz respeito ao desenvolvimento profissional de professores iniciantes, vimos unanimidade no tocante ao trabalho com os casos de ensino, uma vez que pontuam em seus depoimentos o exercício efetivo da reflexão sobre suas atividades a partir dessa estratégia formativa.

Além disso, podemos destacar diferentes aprendizagens individuais, quando conseguem compreender o que são casos de ensino e o valor de sua adoção como processos de formação e afirmação da docência, que se efetiva quando produzem seus próprios casos, fazendo emergir a dimensão da autoria docente como um caminho possível de afirmação na carreira e continuidade de suas atividades.

Ademais, a pesquisa evidenciou elementos da docência que nem sempre estão prescritos, tais como a singularidade, o compromisso social, a ética, o respeito às especificidades de estudantes e professores e a sensibilidade como saberes produzidos e mobilizados no dia a dia da escola. Estes, por sua vez, foram elencados como elos que têm permitido aos professores iniciantes a reinvenção da sala de aula de maneira humana, consistente e partilhada.

Portanto o exercício formativo com os casos de ensino, para além de trazer à tona desafios do fazer de professores iniciantes, tão evidentes em nossos dias, possibilitou a experimentação do prazer pela profissão, na medida em que os permitiu partilhar experiências de maneira colaborativa, no sentido de busca criativa por estratégias e alternativas de superação dos dilemas que lhes são comuns na escola, configurando-se um processo de reelaboração das práticas.

Os resultados desta investigação apontam que professores iniciantes podem reinventar suas práticas e recriar saberes, pois sua formação acontece por meio da produção cotidiana, e não no mero consumo de informações, como afirmam Amiguiño e colegas (2003). Concebendo desse modo o desenvolvimento profissional, têm-se um percurso de autonomia e autoria docente, que encaminham à urgência do repensar a formação de professores, com vistas a possibilitar a criação e a experimentação de novas culturas colaborativas, em que a partilha seja um eixo, fortalecendo a todos e melhorando assim a qualidade do ensino e da escola como um todo.

Podemos dizer que a experiência com os casos de ensino como mediação da formação de professores iniciantes não apenas elucidou o valor de diferentes aspectos da profissão, mas conferiu significado ao próprio exercício de pensar sobre eles, na medida em que inseriu os professores numa condição de produtores e autores de seus fazeres, assim como de socializadores igualmente em busca de desenvolvimento, de aprofundamento e de fortalecimento profissional.

Referências

- Aimi, D. R. S., & Monteiro, F. M. A. (2022). Desenvolvimento profissional de professores iniciantes: Tensões experienciadas no contexto da escola pública. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 103(264), 505-525. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i264.4913>
- Alarcão, I. (2011). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Cortez.
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2014). Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: O ano de indução. *Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 6(11), 109-126.
- Amiguiinho, A., Valente, A., Correia, H., & Mandeiro, M. J. (2003). Formar-se no projeto e pelo projeto. In R. Canario (Org.), *Formação e situações de trabalho* (pp. 101-146). Porto.
- André, M. E. D. A. (1995). *Etnografia na prática escolar*. Papirus.
- André, M. E. D. A. (2012). Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 42(145), 112-129. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000100008>
- Calil, A. M. G. C., Almeida, P. A., & Tinti, D. S. (2021). As pesquisas sobre casos de ensino: Uma revisão integrativa. *Roteiro*, 46, Artigo e27248. <https://doi.org/10.18593/r.v46.27248>
- Contreras, J. (2002). *A autonomia de professores*. Cortez.
- Cruz, G. B. da, Farias, I. M. S. de, & Hobold, M. de S. (2020). Indução profissional e o início do trabalho docente: Debates e necessidades. *Revista Eletrônica de Educação*, 14, Artigo e4149114.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto.
- Diniz-Pereira, J. E. (2015). Formação de professores, trabalho e saberes docentes. *Trabalho & Educação*, 24(3), 143-152.
- Domingues, I. M. C. S. (2013). *Desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras em ambiente virtual de aprendizagem: Contribuições de casos de ensino* [Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2299>
- Farias, M. I. S., Sales, J. O. C. B., Braga, M. M., S. C., & França, M. S. L. M. (2008). *Didática e docência: Aprendendo a profissão*. Liber Livro.
- Forte, A. M., & Flores, M. A. (2012). Potenciar o desenvolvimento profissional e a colaboração docente na escola. *Cadernos de Pesquisa*, 42(147), 900-919. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300014>
- Freire, P. (1983). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Gatti, B. A., Barretto, E. S. de S., & André, M. E. D. A. (2011). *Políticas docentes no Brasil: Um estado da arte*. Unesco.
- Gonçalves, J. A. (1992). A carreira das professoras do ensino primário. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp. 141-169). Porto.
- Gouveia, R. W. S. F. (2020) *Casos de ensino com professores iniciantes: Caminhos de imersão na docência e desenvolvimento profissional* [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal de Pernambuco.

- Huberman, M. (2013). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp. 31-61). Porto.
- Larrosa Bondía, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, (19), 20-28.
- Marcelo, C. (1999). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente: Como se aprende a enseñar?* Narcea.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2017). Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1224-1249. <https://doi.org/10.1590/198053144322>
- Meinerz, C. B. (2011). Grupos de discussão: Uma opção metodológica na pesquisa em educação. *Educação & Realidade*, 36(2), 485-504.
- Mira, M., & Romanowski, J. P. (2016). Processos de inserção profissional docente nas políticas de formação: O que documentos legais revelam. *Acta Scientiarum. Education*, 38(3), 283-292.
- Mizukami, M. G. (2000). Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In A. Abramowicz, & R. R. de Mello (Orgs.), *Educação: Pesquisa e prática* (vol. 1, pp. 139-161). Papirus.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Educação*, 22(37), 7-32.
- Nono, M. A. (2001). *Aprendendo a ensinar: Futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental e casos de ensino* [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal de São Carlos.
- Nono, M. A. (2005). *Caso de ensino e professoras iniciantes* [Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2324>
- Nóvoa, A. (1995). *Os professores e sua formação*. Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2019). Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, 44(3), Artigo e84910.
- Perrenoud, P. (1999). Formar professores em contextos sociais em mudança: Prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, (12), 5-21.
- Pimenta, S. G. (2002). *De professores, pesquisa e didática*. Papirus.
- Placco, V. M. N. S., & Souza, V. T. (2006). Grupo e autoria: Aprendizagem do adulto professor. In V. M. N. S. Placco, & V. T. Souza (Orgs.), *Aprendizagem do adulto professor* (pp. 11-24). Loyola.
- Ponte, J. P. (1998). *Da formação ao desenvolvimento profissional*. Associação dos Professores de Matemática.
- Príncipe, L., & André, M. E. D. A. (2019). Condições de trabalho na fase de indução profissional dos professores. *Currículo sem Fronteiras*, 19(1), 60-80.
- Rocha, S. A. da, Domingues, I. M. C. S., Mizukami, M. da G. N., & Santos, I. R. (2020). Casos de ensino como estratégia investigativa-formativa no estágio do Parfor. *Cadernos de Pesquisa*, 50(176), 575-591. <https://doi.org/10.1590/198053146755>
- Rodrigues, A. M. R., Mizukami, M. da G. N., Rocha, S. A da, & Domingues, I. M. C. S. (2017). Caso de ensino na formação de professores: Quando a narrativa de uma adolescente provoca a reflexão/formação. *Revista de Educação Pública*, 26(61), 13-30.
- Romanowski, J. P., & Martins, P. L. O. (2010). Formação continuada: Contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. *Revista Diálogo Educacional*, 10(30), 285-300.
- Sebastião, L. L., & Freire, E. S. (2009). A utilização de recursos materiais alternativos nas aulas de educação física: Um estudo de caso. *Pensar a Prática*, 12(3), 1-12.
- Souza, I. G. C. de. (2012). *Subjetivação docente: A singularidade constituída na relação entre o professor e a escola* [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital USP. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16082012-114112/pt-br.php>
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2014). *Trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Vozes.

- Tozetto, S. S., & Jonsson, P. M. (2019). A prática pedagógica do professor iniciante. *Imagens da Educação*, 9(2), Artigo e45705. <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v9i2.45705>
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Weller, W. (2010). Grupos de discussão: Aportes teóricos e metodológicos. In W. Weller, & N. Pfaff (Orgs.), *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: Teoria e prática* (pp. 54-66). Vozes.

Nota sobre autoria

Este trabalho apresenta um recorte dos resultados da investigação de mestrado intitulada *Casos de ensino com professores iniciantes: Caminhos de imersão na docência e desenvolvimento profissional*, de Ray-Illa Walleska S. F. Gouveia, com orientação de Maria Joselma do N. Franco. Ray-Illa Walleska S. F. Gouveia: participação ativa na elaboração do manuscrito, desde a discussão dos resultados, concepção, análise, interpretação dos dados. Maria Joselma do N. Franco: participação substancial na produção, desde a concepção, interpretação e análise dos dados, coordenação da obra e na revisão final do manuscrito. Simone A. da Rocha: participação efetiva na elaboração do manuscrito mediante as análises e interpretações dos dados, assim como na organização geral do texto. Isa Mara C. S. Domingues: participação na elaboração do manuscrito, mediante as análises e interpretações dos dados, assim como na estruturação e sistematização geral do estudo.

Disponibilidade de dados

Os dados subjacentes ao texto da pesquisa estão informados no artigo.

Como citar este artigo

Gouveia, R. W. S. F., Franco, M. J. do N., Rocha, S. A. da, & Domingues, I. M. C. S. (2023). Casos de ensino como possibilidades de mediação na prática docente de professores iniciantes. *Cadernos de Pesquisa*, 53, Artigo e10334. <https://doi.org/10.1590/1980531410334>