

INTERDISCIPLINARIDADE E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: IMPLICAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS

INTERDISCIPLINARITY AND TEACHING LEARNING: EPISTEMOLOGICAL AND METHODOLOGICAL IMPLICATIONS

Maria da Graça Nicoletti Mizukami

Possui pós-doutorado em Formação de Professores pela Santa Clara University (Estados Unidos). Doutora e mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Aposentada como professora titular pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), exerce atividades de ensino, pesquisa e extensão junto à Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Desenvolve projetos financiados pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com foco em desenvolvimento profissional docente e aprendizagem da docência.

E-mail: gramizuka@gmail.com

Maria Antonia Ramos de Azevedo

Possui pós-doutorado em Pedagogia Universitária pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). É professora na Universidade Estadual Paulista (Unesp), *campus* de Rio Claro, com experiência em pedagogia universitária, formação docente e gestão educacional. Coordena projetos financiados pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com foco em assessoramento pedagógico e inovação no ensino superior.

E-mail: maria.antonio@unesp.br

Maria de Fátima Ramos de Andrade

Possui pós-doutorado em Políticas Públicas da Educação Básica e Formação de Professores pela Fundação Carlos Chagas. Doutora em Comunicação Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), mestra em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e graduada em Pedagogia pela PUC-SP. Atualmente, exerce atividades de ensino e pesquisa junto à Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Coordena projetos financiados pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado

de São Paulo (Fapesp) voltados para o desenvolvimento profissional docente, aprendizagem da docência e produtos educacionais.

E-mail: maria.andrade@mackenzie.br

Resumo: O presente artigo, no formato de ensaio, objetiva apresentar considerações acerca do conceito de desenvolvimento profissional docente, em uma perspectiva que considere a ideia de interdisciplinaridade tanto no seu caráter epistemológico quanto metodológico. Para tal, embasamo-nos em Lee Shulman, Marcelo Garcia e Maria A. Flores, que tratam do conceito de formação docente, desenvolvimento profissional docente e aprendizagem da docência, e Ivani Fazenda, Heckhausen e Hilton Japiassu, que tratam do conceito de interdisciplinaridade. Constatamos com o estudo que o desenvolvimento profissional docente deveria acontecer em uma concepção interdisciplinar, em uma abordagem interacionista, de forma processual, em contextos concretos (escola), em que não há um modelo único e universalmente eficaz para todas as escolas, em uma abordagem que privilegie a constituição de uma postura investigativa reflexivo-colaborativa.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Aprendizagem da docência. Desenvolvimento profissional docente. Conhecimento pedagógico do conteúdo. Política pública.

Abstract: This article, in the format of an essay, aims to present considerations about the concept of teacher professional development, from a perspective that considers the idea of interdisciplinarity both in its epistemological and methodological character. To this end, we based ourselves on Lee Shulman, Marcelo Garcia and Maria A. Flores, who deal with the concept of teacher training, teacher professional development and teaching learning, and Ivani Fazenda, Heckhausen and Hilton Japiassu, who deal with the concept of interdisciplinarity. We found with the study that the professional development of teachers should take place in an interdisciplinary conception, in an interactionist approach, in a procedural way, in concrete contexts (school), in which there is not a single and universally effective model for all schools, in an approach that favors the constitution of a reflexive-collaborative investigative posture.

Keywords: Interdisciplinarity. Teaching learning. Teacher professional development. Pedagogical knowledge of the content. Public policy.

INTRODUÇÃO

Cada vez que o reino do humano me parece condenado ao peso, digo para mim mesmo que à maneira de Perseu eu devia voar para outro espaço. Não se trata absolutamente de fuga para o sonho ou o irracional. Quero dizer que preciso mudar de ponto de observação, que preciso considerar o mundo sob outra ótica, outra lógica, outros meios de conhecimento e controle. As imagens de leveza que busco não devem, em contato com a realidade presente e futura, dissolver-se como sonho (Calvino, 1990, p. 19).

Iniciamos este ensaio com a imagem da leveza, uma das cinco conferências escritas por Italo Calvino, em 1985. As conferências a serem apresentadas na Universidade Harvard, em Cambridge – Leveza, Rapidez, Exatidão, Visibilidade e Multiplicidade – foram concebidas pelo autor como valores da literatura que mereciam ser preservados para o próximo milênio. Ainda estava prevista mais uma – a consistência – que, devido à sua morte, nunca foi proferida.

Essa imagem de Perseu, dada por Calvino, simboliza, para nós, o movimento de quem se propõe a pensar o trabalho científico, ou seja, a importância de buscarmos outras referências para investigarmos os problemas que pesquisamos. A imagem de leveza, como quer Calvino (1990, p. 28), “associada à precisão e à determinação, nunca ao que é vago ou aleatório”, é a metáfora perseguida por quem intenciona avançar no conhecimento científico.

Italo Calvino tinha como uma de suas premissas apontar a importância da literatura como elemento imprescindível para compreendermos o nosso contexto, o nosso processo de humanização. Não era a intenção do autor discutir o conceito de interdisciplinaridade, tampouco o de formação docente. Apenas, como mote para as reflexões que serão propostas no presente ensaio, vamos considerar uma das características da imagem de “leveza” proposta por Calvino (1990, p. 19): “Preciso mudar de ponto de observação, que preciso considerar o mundo sob outra ótica, outra lógica, outros meios de conhecimento e controle”. Mudar os pontos de observação e considerar o mundo sob uma outra ótica é tarefa de quem se propõe a repensar as suas crenças e a ressignificar o conhecimento. No entanto, temos que salientar as dificuldades de realizar tais ações, pois estamos amarrados a uma rede de sentidos e significados que nos teceram e que tecemos, e que contribuem para os caminhos já construídos.

O presente artigo tem como propósito apresentar considerações acerca do conceito de desenvolvimento profissional docente, em uma perspectiva que leve em conta a noção de interdisciplinaridade tanto no seu caráter epistemológico quanto

metodológico. Para tal, na primeira parte, discorremos sobre o conceito de desenvolvimento profissional docente e a aprendizagem da docência, com base nos estudos de Lee Shulman, Marcelo Garcia e Maria A. Flores. Na sequência, o artigo tem como foco o conceito de interdisciplinaridade em uma perspectiva epistemológica e metodológica, a partir dos estudos de Ivani Fazenda, Heckhausen e Hilton Japiassu. Por último, com a intenção de exemplificar como a interdisciplinaridade deveria estar presente nos espaços formativos, apresentamos uma estratégia de ensino investigativa e formativa: “casos de ensino”. Finalizamos o texto com algumas reflexões conclusivas e as referências.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

A docência é uma profissão e, como tal, é aprendida. É uma profissão concebida como um processo de longa duração, contínuo, complexo e que envolve conhecimentos de diferentes naturezas e a partir de fontes diversas. A atividade docente é complexa, demanda tempo e é algo que se aprende: não se nasce sabendo ser professor. Nessa perspectiva, é importante que se perceba que a formação inicial do professor é o período em que começa, de forma sistematizada, a profissionalidade docente.

Além disso, nessa concepção, a formação inicial e a formação contínua não são vistas como momentos estanques, ou seja, tanto um momento quanto o outro estão interligados e fazem parte de um logo processo de aprendizado tanto individual quanto coletivo. Logo, implica um processo de construção ao longo da vida profissional que envolve crenças, valores e as trajetórias tanto individuais quanto coletivas da profissão. Segundo Garcia (2009), o conceito de “desenvolvimento profissional de professores” é pautado em alguns princípios, e, entre eles, destacamos:

- A concepção construtivista/interacionista. O desenvolvimento profissional só é possível quando o aprendizado docente parte de uma concepção construtivista, ou seja, depende tanto de um movimento que vem do professor quanto de ações oferecidas pelo meio. É um aprendizado contínuo, aberto, transformador, num ambiente escolar que promova rupturas, conflitos e reelaborações. Nesse sentido, distancia-se de modelos transmissivos, prontos, preestabelecidos. É uma concepção que considera as experiências vividas, os conhecimentos prévios, que permite que os professores relacionem suas experiências aos conhecimentos que estão sendo trabalhados.

- O lugar adequado para aprender a ser professor. Garcia (2009) reforça a ideia de que deveríamos valorizar o que o ambiente escolar contém como conteúdo privilegiado de aprendizagem da docência.

- O professor é um profissional prático reflexivo. O desenvolvimento profissional docente depende da reflexão que o professor faz acerca da sua prática, ou seja, para aprender a ser docente, é necessário pensar de maneira sistemática sobre o que está

sendo feito. É assim que conseguirá avançar tanto no campo teórico quanto no prático: “O desenvolvimento profissional é concebido como um processo colaborativo, ainda que se assume que possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão” (Garcia, 2009, p. 11).

Tornar-se professor requer trilhar uma extensa trajetória que, de acordo com Flores (2010, p. 182), “constitui um processo complexo, idiossincrático e multidimensional”. Logo, conceber como ocorre a aprendizagem da docência pressupõe que tenhamos consciência de que o trabalho docente é complexo e constituído por diferentes fontes de conhecimento. Logo, o desenvolvimento profissional só é possível quando o aprendizado docente parte de uma abordagem interdisciplinar, em uma perspectiva construtivista/interacionista, ou seja, depende tanto de um movimento que vem do professor quanto de ações oferecidas pelo meio. Nesse sentido, distancia-se de modelos transmissivos, prontos, preestabelecidos.

Os professores são vistos como profissionais que tomam decisões diante de eventos escolares, resolvem situações incertas em sala de aula, possuem crenças que influenciam sua atividade profissional, constroem conhecimentos profissionais – complexos, dinâmicos e multifacetados – ao enfrentarem diversas situações que ocorrem nas instituições escolares e nas classes em que lecionam e refletem sobre elas.

Ao investigar a base de conhecimento profissional para o ensino – entendida como um conjunto de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições de que um professor necessita para transformar o conhecimento que possui do conteúdo em formas de atuação que sejam pedagogicamente eficazes e adaptáveis às variações de habilidades e de repertórios apresentados pelos alunos –, Shulman (1989) identifica três tipos de conhecimentos a serem desenvolvidos na formação profissional docente e requeridos na prática docente: conhecimento proposicional (constituído por princípios, máximas e normas, frequentemente utilizado nos cursos de formação); conhecimento de casos particulares; conhecimento das maneiras de aplicar regras adequadas a casos corretamente identificados (desenvolvido pelo professor quando se encontra diante de situações dilemáticas).

Mais especificamente, o presente texto centra-se na investigação de processos de construção do conhecimento pedagógico do conteúdo, tal como definido por Lee Shulman, ou seja, como os professores constroem o conhecimento de ensinar algo, entendendo algo como conteúdos específicos do currículo escolar do ensino fundamental.

Representando uma combinação entre conhecimento da matéria e conhecimento de como ensiná-la, o conhecimento pedagógico do conteúdo é apontado como um novo tipo de conhecimento da área que é desenvolvido pelo professor. Pressupõe uma

elaboração pessoal do professor ao confrontar-se com o processo de transformar em ensino o conteúdo aprendido durante seu processo formativo, incorporando:

[...] aspectos do conteúdo mais relevantes para serem ensinados. Dentro da categoria de conhecimento pedagógico do conteúdo, incluo, para a maioria dos tópicos regularmente ensinados de uma área específica de conhecimento, as representações mais úteis de tais ideias, analogias mais poderosas, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações – em outras palavras, modos de representar e formular o conteúdo que o tornam compreensível para os outros. Conhecimento pedagógico do conteúdo também inclui uma compreensão do que torna a aprendizagem de tópicos específicos fácil ou difícil: as concepções e preconcepções que estudantes de diferentes idades e repertórios trazem para as situações de aprendizagem dos conteúdos e lições frequentemente ensinados (Shulman, 1986, p. 9).

Os casos de ensino e métodos de casos adquirem importância na medida em que apresentam potencial como instrumento de desenvolvimento do processo de raciocínio pedagógico e de construção do conhecimento pedagógico do conteúdo. Um caso de ensino, conforme Mizukami (2000, p. 153),

[...] é considerado instância da prática e não um modelo a ser imitado; exemplifica não só como a aula foi conduzida, mas também qual era a problemática do desempenho. Possibilita reinterpretações e múltiplas representações. É instrumento pedagógico que pode ser usado para ajudar os professores na prática de processos de análise, resolução de problemas e tomadas de decisões, entre outros processos profissionais básicos. Os casos sobre o ensino são importantes para o desenvolvimento de estruturas de conhecimento que capacitem os professores a reconhecerem eventos novos, a compreendê-los e a delinear formas sensíveis e educativas de ação.

De acordo com Alarcão (2003, p. 52),

Os casos são a expressão do pensamento sobre uma situação concreta que, pelo seu significado, atraiu a nossa atenção e merece a nossa reflexão. São descrições, devidamente contextualizadas, que revelam conhecimento sobre algo que, normalmente, é complexo e sujeito a

interpretações. Os casos que os professores contam revelam o que eles ou os seus alunos fazem, sentem, pensam, conhecem. [...] os casos só são casos (e não meros incidentes) porque representam conhecimento teórico e assumem um valor explicativo que vai para além da mera descrição. [...] Dado o carácter altamente contextualizado e complexo da actividade profissional do professor, a análise casuística de episódios reais apresenta-se-me como uma estratégia de grande valor formativo. Permite desocultar situações complexas e construir conhecimento ou tomar consciência do que afinal já se sabia.

Casos de ensino representam uma forma de transformar conhecimentos proposicionais em narrativas que motivam a aprendizagem. Apresentam grandes vantagens ao simularem e representarem realidades complexas e multidimensionais, destacando que a leitura e a discussão de ricas narrativas de ensino podem ajudar professores experientes a adquirir entendimentos de que necessitam para ensinar. Ao mesmo tempo, formar professores significa prepará-los tanto para agir quanto para pensar, então principiantes devem adquirir experiência. Elaborar casos pode ajudá-los a compreender situações de ensino; analisar casos pode ajudá-los a aprender como agir em situações similares.

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

Grossman (1992) argumenta que os casos podem ser utilizados com diversos objetivos, como contextualizar princípios educacionais abstratos, evidenciando suas relações com situações práticas de ensino; possibilitar o desenvolvimento de entendimentos dos dilemas da docência e de formas de analisar e refletir sobre aspectos relativos ao ensino; estimular a reflexão sobre a própria prática docente.

Estratégias de utilização de casos de ensino podem incluir leitura, análise e discussão de casos já elaborados ou, ainda, elaboração, análise e discussão de casos relacionados a experiências pessoais vividas em situações de ensino. As análises dos casos podem ser desenvolvidas individualmente, a partir da resolução de questões entregues junto ao caso. Essas questões têm o objetivo de focalizar a atenção de quem analisa o caso nos aspectos mais importantes. Essas análises também podem ocorrer em pequenos grupos e, em seguida, ser discutidas em grupos maiores. Além de permitirem que professores exercitem suas capacidades de análise de situações práticas de ensino,

parecem garantir acesso a ricas informações sobre processos de desenvolvimento profissional e de construção do pensamento docente.

A INTERDISCIPLINARIDADE COMO PRINCÍPIO EPISTEMOLÓGICO E METODOLÓGICO

Em meados da década de 1960, a interdisciplinaridade apresentava-se na Europa como uma metodologia inovadora. Era precursora não apenas para a formação crítica, mas também como um modo de produção científica. Ela se atentava à busca de respostas para os próprios problemas gerados pela ciência moderna disciplinar, sendo caracterizada como segmentadora. Dessa forma, surgiram diversos pensadores e teorias que abordaram a interdisciplinaridade como um meio essencial para o dinamismo no processo de conhecimento, focando a determinação de uma fundamentação clara na explicitação terminológica, o que implicou diretamente os mais variados níveis de abordagem. Assim, atribuíram-se novos e diversos significados, sentidos, concepções e modelos de investigação.

No Brasil, a discussão sobre a interdisciplinaridade ganha rigidez, conforme aponta Ivani Fazenda, como consequência de movimentos estudantis, principalmente na França e Itália, por volta da década de 1960, que reivindicavam um novo estatuto de universidade e escola. A autora organiza esse período em três grandes recortes.

O primeiro momento situa-se na década de 1970. Nele temos a busca conceitual para a interdisciplinaridade, dedicando-se a determinar o caráter epistemológico interdisciplinar. Segundo a autora, no final da década de 1960, a interdisciplinaridade chegou ao Brasil destoadada por muitas definições, “sérias distorções”, característica de um movimento desprovido de reflexão e análise, o “modismo que o vocábulo desencadeou” (Fazenda, 1994, p. 24). Surge nesse período a primeira produção significativa no Brasil referente à temática interdisciplinar. Hilton Japiassu (1976), com seu livro *Interdisciplinaridade e patologia do saber*, desenvolve, em duas partes, uma síntese das principais ideias e questões sobre o tema e explana a respeito dos desafios mediante a metodologia interdisciplinar.

Num segundo momento, situado na década de 1980, voltou-se para a explicitação dos lapsos derivados de diversas partições enunciadas nos anos 1970. Buscou-se então confrontar as distintas modalidades interdisciplinares desenvolvidas por diversos autores. Além disso, perscrutou um aprofundamento referente às metodologias interdisciplinares.

No terceiro momento, situado na década de 1990, estende-se à ótica de construir uma teoria voltada a um projeto que abranja o ser humano de maneira totalizante, tratando a epistemologia e a metodologia da interdisciplinaridade.

Heckhausen (1972, p. 83) aponta que, para entendermos e especificarmos o significado ou o “sentido vago relacionado ao termo interdisciplinaridade”, precisamos, primeiramente, analisar os fatores concernentes à origem das disciplinas. Segundo Azevedo e Andrade (2011, p. 207),

[...] quando buscamos a origem da maneira como a escola foi organizando sua estrutura curricular – disciplinarmente –, constatamos que as disciplinas se constituíram a partir de núcleos de interesses intelectuais que preocupavam e ocupavam os pensadores da Grécia Clássica.

Com o desenvolvimento da ciência moderna e com a inserção intuitiva de novas tecnologias no cotidiano, alargaram-se horizontes para a busca de novos conhecimentos alicerçados na racionalidade e no empirismo. O paradigma hegemônico da ciência, dessa forma, como apresenta Morin (2002), consiste em totalizar-se nas disciplinas, ignorando o “entre” e o “além” de suas fronteiras. Tal problemática é apontada por Ivani Fazenda (1994, p. 19) e, conseqüentemente, “o destino da ciência multipartida seria a falência do conhecimento, pois, na medida em que nos distanciássemos de um conhecimento em totalidade, estaríamos decretando a falência do humano, a agonia de nossa civilização”. Somando a essa ideia, Teixeira (2007, p. 60) aponta que “a fragmentação excessiva da ciência é uma das causas da desagregação da universidade”.

A interdisciplinaridade se constitui a partir das contribuições de diferentes áreas de conhecimento para a construção de um saber mais abrangente e novo. É sempre o resultado que se constrói levando-se em conta o contexto, as necessidades e exigências do momento. É um crescer em espiral, em que as ideias já existentes são tomadas como base sustentadora de construções e reconstruções de saberes (Azevedo; Andrade, 2011). Para as autoras:

- Não é uma ideia nova. Sempre se buscou a unidade dos saberes para uma possível compreensão da totalidade.
- Não pode ser concebida como o recurso milagroso para os problemas da educação brasileira.
- Não pressupõe a unificação de diferentes saberes, mas a construção incessante de relações entre eles.

A interdisciplinaridade é um princípio epistemológico e uma atitude metodológica. Como fundamento do conhecimento, refere-se à construção do conhecimento de forma relacional. Já com relação à atitude metodológica, refere-se a uma atitude de parceria e comunicação entre os indivíduos e as diferentes áreas do conhecimento.

É sempre o resultado que se constrói levando-se em conta o contexto, as necessidades e exigências do momento.

Antes de se propor um currículo interdisciplinar, temos que ter em mente que a “interdisciplinaridade decorre mais do encontro entre os indivíduos do que entre as disciplinas” (Fazenda, 1994, p. 86). No contexto educacional, a prática interdisciplinar conjectura a existência de inter-relações entre elementos e componentes presentes no processo de formação, relações do teórico e prático, do professor e aluno, da instituição e discentes, do real e conteúdo, da análise e resposta, dos meios e fins. Resumidamente, podemos afirmar o seguinte:

- A interdisciplinaridade não deve ser concebida como o único caminho para a resolução de problemas da educação.
- A efetivação de um trabalho interdisciplinar, tanto em pesquisa quanto em sala de aula, vai além da integração de diferentes áreas.
- A interdisciplinaridade é uma forma sempre atual de contextualização dos saberes, pois se constrói levando-se em conta as necessidades e exigências do momento, porém sempre alicerçada nos conhecimentos já adquiridos, significados e ressignificados.
- A interdisciplinaridade pressupõe a construção incessante das relações entre docentes, que ultrapassa a simples unificação de saberes.

REFLEXÕES INCONCLUSAS – IMPLICAÇÕES ENTRE O CONCEITO DE INTERDISCIPLINARIDADE E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: CASOS DE ENSINO

Como apontado anteriormente, casos e métodos de casos podem permitir aos professores desenvolver e explicitar seu conhecimento profissional, já que possibilitam o estudo de várias temáticas relacionadas a diversas áreas de conhecimento; a revisão de concepções sobre aprendizagem, ensino, avaliação, disciplina etc.; a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo; o estabelecimento de relações entre aspectos teóricos ligados ao ensino e situações específicas do dia a dia escolar. Mizukami (2000, p. 156) considera:

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

desenvolvimento do raciocínio pedagógico e a construção do conhecimento pedagógico de conteúdos, que constituiria a especificidade da aprendizagem profissional.

A necessidade de uma investigação mais aprofundada das possibilidades formativas dos casos de ensino e das melhores maneiras de utilização deles na qualificação profissional docente tem sido apontada por alguns investigadores. Shulman (1989) afirma que sabemos muito pouco sobre como funcionam os processos de aprendizagem profissional por meio dos casos. De acordo com o autor, a bibliografia sobre tomada de decisões nos mostra que a maioria das pessoas crê que os casos específicos constituem uma influência mais forte sobre suas decisões que os resultados empíricos apresentados de forma impessoal, ainda que os últimos constituam “melhor” evidência. Embora os princípios sejam poderosos, os casos são lembrados, armazenam-se na memória e constituem a base de juízos posteriores. Mas por que é assim e como se pode utilizar esse tipo de processo em benefício da reflexão e do raciocínio prático é um problema sério para aqueles que estudam a formação de professores.

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

A elaboração de casos de ensino também assume relevância nas atividades propostas por Hammerness, Darling-Hammond e Shulman (2002, p. 6):

Para auxiliar os estudantes no desenvolvimento de uma compreensão mais profunda das consequências do ensino, solicitamos a eles que escrevam um caso sobre seu próprio ensino. [...] Estudantes são solicitados a escrever sobre um incidente no qual tentaram ensinar determinado conteúdo específico – um conceito-chave, um problema, tópico ou matéria central para a disciplina em que lecionam, assim como o conceito de ironia em inglês, evolução em Ciências, PI em Matemática ou diferenças culturais em Língua Estrangeira. O incidente deve ter

sido bem-sucedido, malsucedido, surpreendente ou revelador e deve ter potencial para exame de aspectos relativos ao processo de ensino e aprendizagem e para permitir que dilemas ou questões da profissão docente sejam explorados.

Algumas estratégias são utilizadas por Hammerness, Darling-Hammond e Shulman (2002) para fundamentar a elaboração de casos: os estudantes leem casos escritos por professores e escrevem um esquema inicial e dois esboços do caso, antes da versão final. Os esboços são lidos por instrutores e devolvidos aos autores com considerações que lhes permitam refinar o caso descrito, incluindo elementos que tenham sido omitidos. Os casos são também trocados entre pares de estudantes para que cada um leia e analise a produção do colega. Os estudantes também participam de duas conferências de casos, nas quais eles apresentam oralmente suas produções para um grupo reduzido de colegas, coordenado por um instrutor. Ao elaborarem casos de ensino dessa maneira, os estudantes estariam aprendendo a pensar como professores.

Uma outra proposta do uso de casos de ensino foi desenvolvida no projeto “Desenvolvimento Profissional Docente na Escola Pública: casos de ensino como estratégia formativa e investigativa”¹. O processo de desenvolvimento dos casos de ensino pelos professores ocorreu a partir de 2024 e contemplou algumas ações, como: a escolha de temas envolvendo experiências de ensino e de aprendizagem, a socialização das temáticas selecionadas pelos docentes, a construção individual de um caso de ensino, a análise individual e coletiva, e a reanálise do processo.

A partir das necessidades formativas e das experiências de ensino e aprendizagem detalhadamente descritas e documentadas, cada professor construiu seu caso de ensino, que foi socializado em diferentes momentos com seus pares. O caso de ensino, nessa proposta, foi considerado como a materialização do conhecimento pedagógico do conteúdo. O caso, em seu formato final, era composto: 1. do próprio caso (texto descritivo, imagens, vídeos etc.); 2. de questões para reflexão; 3. de questões propostas para discussão com os colegas da escola; 4. de sugestão de textos para fundamentação do caso.

De maneira geral, a utilização de casos de ensino em processos formativos de docentes pode contribuir para que professores explicitem/reconheçam seus conhecimentos sobre ensino, permitindo-lhes, ainda, estabelecer relações entre aspectos teóricos e

¹ O projeto “Desenvolvimento Profissional Docente na Escola Pública: casos de ensino como estratégia formativa e investigativa” está inserido no Programa de Pesquisa em Educação Básica (Proeduca), com o objetivo de subsidiar o aprimoramento e o desenvolvimento de políticas públicas e de abordagens pedagógicas inovadoras à melhoria do aprendizado e redução das desigualdades educacionais, conforme especifica o item 2 do edital nº 01/2022 - Proeduca.

situações escolares específicas e contextualizadas, e examinar suas próprias crenças e as de seus colegas sobre as melhores maneiras de ensinar.

Sob essa perspectiva, podem ser considerados como ferramentas formativas e investigativas em relação a processos de ensinar e aprender, promovendo desenvolvimento profissional. A elaboração de casos de ensino pode, igualmente, constituir uma estratégia importante para que professores reconheçam o que são capazes de observar nas situações de ensino. Eles podem compreender a complexidade das situações escolares, analisar os múltiplos fatores que influenciam o ensino e a aprendizagem, e perceber as influências de sua trajetória escolar na forma como concebem o ensino.

Assim como determinadas ações são necessárias para a elaboração de casos de ensino, para que sejam efetivas, princípios interdisciplinares também são necessários. A construção dos casos de ensino pressupõe, a partir de situações educacionais, que sejam concebidas, organizadas e realizadas pelos professores.

Logo, assumir uma postura interdisciplinar contribuirá para a integração do pensar e do fazer, promovendo mais autonomia intelectual, reflexiva e crítica. Por último, não menos importante, tanto no trabalho com casos de ensino como com ação interdisciplinar, as ações coletivas são fundamentais.

Em síntese, o desenvolvimento profissional docente deveria acontecer em uma concepção interdisciplinar, em uma abordagem interacionista, de forma processual, em contextos concretos (escola), em que não há um modelo único e universalmente eficaz para todas as escolas, em uma abordagem que privilegie a constituição de uma postura investigativa reflexivo-colaborativa.

Processos formativos em uma perspectiva interdisciplinar são processos que valorizam a autoria do professor, a problematização de sua prática e a construção coletiva do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- AZEVEDO, M. A. R. de; ANDRADE, M. de F. R. de. *Interdisciplinaridade: fundamentos epistemológicos e metodológicos*. Campinas: Alínea, 2011.
- CALVINO, I. *Seis propostas para o próximo milênio*. Tradução Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1994.
- FLORES, M. A. Desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência: reflexões a partir da formação inicial. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, 2010.

- GARCIA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 2009.
- GROSSMAN, P. L. Teaching and learning: reconceptualizing the knowledge base for teaching. *Review of Educational Research*, v. 62, n. 4, p. 373-395, 1992.
- HAMMERNESS, K.; DARLING-HAMMOND, L.; SHULMAN, L. S. Toward expert thinking: how case writing contributes to the development of theory-based professional knowledge in student-teachers. In: SHULMAN, L. S.; SATO, M. (ed.). *Teaching as the learning profession: handbook of policy and practice*. San Francisco: Jossey-Bass, 2002.
- HECKHAUSEN, H. Discipline and interdisciplinarity. In: ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *Interdisciplinarity: problems of teaching and research in universities*. Paris: OECD, 1972. p. 83-90.
- JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- MIZUKAMI, M. da G. N. (org.). *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2000.
- MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.
- SHULMAN, L. S. Case methods in teacher education. *Teacher Education Quarterly*, v. 16, n. 1, p. 23-31, 1989.
- TEIXEIRA, A. *Educação e universidade*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

Recebido em: 09.01.2026

Aprovado em: 23.02.2026

Financiamento: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp).