

CASOS DE ENSINO E ESTUDOS DE CASO:
TÉCNICAS PARA FORMAR PROFESSORES DE
QUALIDADE

Ana Lúcia Amaral

*Quem sabe faz.
Quem não sabe ensina.¹*

Em artigo publicado na revista *Educational Researcher*, Lee Shulman (1986), professor da Universidade de Stanford (CA) toma como mote esse aforismo (que, diga-se de passagem, foi considerado “infame” por Shulman) de autoria do famoso dramaturgo irlandês George Bernard Shaw, em apêndice à sua peça *Man and superman*, para, ao refutá-lo, desenvolver ideias sobre o conhecimento do professor.

O artigo trata de avaliações dos conhecimentos dos professores americanos realizadas em níveis nacional e estadual. Embora lidando com a realidade educacional americana, o texto lança luzes bastante

1. “*He who can, does. He who cannot, teaches*”, Bernard Shaw, *apud* Shulman 1986.

interessantes sobre o que convencionamos chamar de “saberes docentes” e sobre a formação dos nossos mestres.

Já há algum tempo venho insistindo na necessidade de nós, formadores de educadores, enfrentarmos o problema das fragilidades da educação brasileira, que se evidencia em avaliações de grande porte, seja nacionais, seja internacionais. (Amaral 2002 e 2010). Tenho insistido também na necessidade de identificação das causas que são, como bem o sabemos, de origem macro e micro. Durante algumas décadas, os educadores brasileiros trataram, até com muita propriedade, dos fatores de ordem macro, quais sejam, aqueles relacionados às mazelas do nosso contexto político, socioeconômico e cultural: a ausência de políticas de Estado para enfrentar as deficiências educacionais; as profundas distâncias de ordem econômica entre os diferentes segmentos sociais; o êxodo rural e o inchaço das grandes metrópoles, contribuindo para os níveis crescentes de desemprego e miserabilidade; a violência urbana; a desnutrição; a desestruturação familiar e outros mais. Recentemente, porém, ante a crescente e preocupante situação do desempenho dos alunos brasileiros em novas avaliações nacionais e internacionais, nossos educadores se voltaram para a análise dos fatores de ordem micro que influenciam a educação, entre eles, particularmente, a formação de professores (Veiga 1998; Veiga e Amaral 2002; Veiga e Silva 2010; Pimenta e Ghedin 2002; Libâneo 2010a e 2010b são alguns deles). Um dos temas trabalhados vem sendo o fraco desempenho dos professores em sala de aula, possivelmente causado pela inadequação de sua formação, ou mesmo pela ausência dela.

Embora, como já dissemos, sejam muitos os fatores responsáveis pelas fragilidades educacionais, é aí, no âmbito da formação de professores, que nós, formadores de formadores, temos a possibilidade de atuar e promover modificações. É nesse veio, portanto, que desenvolverei o presente capítulo, explorando um pouco dos saberes necessários à formação docente e destacando estratégias de ensino e de investigação que podem auxiliar na aquisição desses saberes.

Os saberes docentes

Bons autores internacionais têm se debruçado no tema, trazendo-nos uma valiosa contribuição. Tardif (2002, pp. 36-40) identificou entre eles: (a) *os saberes da formação profissional*, relativos às ciências da educação e à ideologia pedagógica; (b) *os saberes disciplinares* (matemática, história, literatura etc.), que emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes; (c) *os saberes curriculares*, que se apresentam concretamente na forma de programas escolares a serem aplicados pelos professores; (d) *os saberes experienciais ou práticos*, que os professores desenvolvem em seu cotidiano e no conhecimento do seu meio de trabalho, brotam da experiência e são por ela validados, incorporam-se à experiência individual e coletiva na forma de *habitus* e de habilidades de saber-fazer e de saber-ser.

Gauthier (1998, pp. 29-37) também nos fala de saberes: (a) *disciplinares* – a matéria a ser lecionada; (b) *curriculares* – o programa de ensino; (c) *das ciências da educação* – saberes que, embora não ajudando diretamente o professor a ensinar, fornecem-lhe a visão das várias facetas da educação, de um modo geral; (d) *da tradição pedagógica* – é o uso, é o saber “dar aulas” que transparece num “intervalo de consciência”, uma representação da escola que o professor tem, antes mesmo de ter feito um curso de formação de professores; (e) *experienciais* – a experiência e o hábito estão intimamente relacionados. Aprender pelas próprias experiências significa viver um momento particular, um momento que se torna “a regra”, transformando-se em “rotina”; é a “jurisprudência particular”; (f) *da ação pedagógica* – é o saber experiencial, a partir do momento em que se torna público e que é testado por meio de pesquisas realizadas em sala de aula. Os resultados das pesquisas sobre o saber da ação pedagógica poderiam contribuir sobremaneira para o aperfeiçoamento da prática docente. Dele consta o repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada. Entretanto, embora possivelmente o mais necessário à profissionalização do ensino, é, infelizmente, o tipo de saber menos desenvolvido no arcabouço de saberes do professor.

Nos anos 1980, Lee Shulman já se preocupava com os saberes docentes. Mais recentemente, em fins do século XX e início do século XXI, Shulman (2005) retoma as suas preocupações, listando sete categorias de saberes que formariam a base de conhecimentos dos professores: (a) *conhecimento do conteúdo* – conteúdo a ser lecionado; (b) *conhecimento didático geral* – que considera especialmente os princípios e as estratégias gerais de manejo e organização da classe, que vão além do âmbito da matéria; (c) *conhecimento do currículo* – domínio dos materiais e dos programas que servem como ferramentas para o ofício docente; (d) *conhecimento didático do conteúdo* – uma especial amálgama entre matéria e pedagogia, que constitui uma esfera exclusiva dos professores, sua especial maneira de compreensão profissional; (e) *conhecimento dos alunos e de suas características*; (f) *conhecimento dos contextos educativos* – que cobrem desde o funcionamento do grupo ou da classe e gestão e financiamento dos sistemas educacionais até o caráter das comunidades e das culturas; (g) *conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos, assim como seus fundamentos filosóficos e históricos*.

Como se vê, ainda que haja superposições nas diferentes classificações, há uma vasta gama de saberes que são considerados indispensáveis a uma boa formação profissional. Então, como garantir a sua aquisição pelos professores, tanto em sua formação inicial quanto na continuada?

Entre muitas maneiras possíveis, optamos por explorar, neste capítulo, duas técnicas que reputamos, por tê-las experimentado em nossas classes de pedagogia, em diferentes licenciaturas e na didática do ensino superior ministrada na pós-graduação.

As técnicas de estudo do ensino aportaram na formação de professores por duas vertentes: a primeira, como *casos de ensino* – uma técnica de ensino; a segunda, como uma estratégia de investigação qualitativa – *os estudos de caso*.

Casos de ensino: Imersão no real ou no fictício?

A técnica de *casos de ensino* consiste na apresentação sucinta de uma situação real ou fictícia, para ser discutida em grandes ou pequenos grupos. A forma de apresentação pode ser bastante variada: descrição, narração, dramatização, sequência de fotos, artigo jornalístico, filme etc.

O “caso” a ser estudado pode ser de diversas naturezas: uma aula ministrada aos colegas, uma situação problemática vivenciada pelo professor-aluno em sua classe, a narrativa de um experimento realizado em laboratório, as decisões colegiadas de uma escola ou departamento, entre outras, o que deverá ser analisado coletivamente por estudantes durante o seu curso de formação. O professor não deve expressar muito a própria opinião, pois inibirá a liberdade de opinião dos alunos. Ao final do tempo previamente estabelecido, ele pode fazer um resumo ou pedir aos alunos que o façam.

Bordenave e Pereira (1989) identificam dois tipos de “casos de ensino”: o *caso-análise* e o *caso-problema*. Em ciências humanas e sociais, é mais usado o caso-análise, que permite debates, inferências, propostas alternativas, sem uma resposta necessariamente única. O *caso-problema* é mais usado em matemática e ciências, mas também pode ser usado com sucesso em outras disciplinas, como geografia (localização em mapas com base em coordenadas dadas, por exemplo).

Na formação de professores, uma aula prática é um ambiente projetado para a tarefa de aprender uma prática. “Uma aula prática é, pois, um mundo virtual, relativamente livre de pressões, distrações e riscos do mundo ao qual, no entanto, ele diz respeito” (Schön 2000, p. 40).

Nos anos 1960 e 1970, foi muito utilizado o “microensino”, que permitia não só a prática da aula por um aluno diante do professor e de seus colegas, mas também a reflexão coletiva sobre ela: por parte do “aluno/ator”, do professor formador e dos colegas de turma.

Antes mesmo dessa época e concomitantemente, tivemos no Brasil uma experiência muito interessante desenvolvida em colégios de aplicação das universidades e em classes de demonstração dos institutos

de educação. Professores de educação básica, muito bem preparados, ministravam a seus alunos regulares aulas previamente encomendadas pelo formador de professores, com o propósito de serem observadas e comentadas por seus alunos, com a sua orientação.

Entretanto, em um dado momento histórico, essas aulas passaram a ser consideradas “fictícias” pelos formuladores de políticas educacionais, e uma nova política pedagógica se implantou no país, agora dirigindo os alunos para “estágios supervisionados” em escolas públicas, supostamente a “verdadeira imersão na realidade” das nossas escolas. Com um número cada vez maior de alunos e de escolas em diferentes localizações, os professores formadores não puderam mais estar presentes nas salas de aula observadas.

Nérci (1989) já em 1977 apresentava aos formadores de professores um grande elenco de técnicas de ensino que poderia auxiliá-los na condução de suas aulas para uma formação de professores de qualidade. Entre essas técnicas, figura a que ele chamou de *técnica de casos*. Nérci propunha que o formador colocasse para a classe uma situação real já solucionada anteriormente, para ser novamente solucionada, criticada ou apreciada, sem que o formador desse “dicas” para o andamento dos trabalhos. Sugeriu que os casos fossem reais, mas não era contra a elaboração de casos análogos aos reais. Aconselhava o uso da técnica em psicologia, assistência social, administração, direito etc. (p. 110).

Segundo Garcia e Parrilla (1998), a origem da utilização do estudo de casos como estratégia para a formação de profissionais remonta a 1870, quando Christopher Laudell o introduziu na Escola de Direito da Universidade Harvard.

Em 2011, tendo visitado o Brasil, o indiano Nitin Nohria, então reitor da *Harvard Business School*, em entrevista à Rede Globo fez menção ao fato de utilizarem com sucesso o *case method*: um sinal de que o método persiste em uso bem-sucedido na consagrada universidade norte-americana.

Na atualidade, o *caso de ensino* (ou *estudo de caso*, como é chamado por alguns autores) vem sendo utilizado amplamente na

formação de profissionais como advogados, médicos, psicólogos clínicos, cientistas políticos, entre outros, ainda que, muitas vezes, possam divergir quanto a seus propósitos (Merseeth, *apud* Garcia e Parrilla 1998).

Nas últimas décadas do século XX, o já mencionado filósofo americano Donald Schön voltou-se cuidadosamente para o ensino profissional, identificando algumas situações e formas de conhecimento profissional:

- a) conhecimento profissional em termos de fatos, regras, e procedimentos aplicados de forma não problemática a problemas instrumentais, como uma forma de treinamento técnico; (...)
- b) saber profissional concebido em termos de “pensar como um” (administrador, advogado, ou professor): os estudantes ainda assim aprenderão fatos relevantes, mas aprenderão também as formas de investigação pelas quais os profissionais competentes raciocinam para encontrar, em instâncias problemáticas, as conexões entre conhecimento geral e casos particulares; (...)
- c) se nos concentrarmos nos tipos de reflexão-na-ação através dos quais os profissionais às vezes adquirem novas compreensões de situações incertas únicas e conflituosas da prática, então iremos supor que o conhecimento profissional não resolve todas as situações e nem todo problema tem uma resposta correta. (...) Os instrutores enfatizarão zonas indeterminadas da prática e conversações reflexivas com os materiais da situação. (Schön 2000, p. 41)

A situação “a” ilustra o que Schön chamou de *racionalidade técnica*: baseia-se em uma visão objetivista da relação do profissional de conhecimento com a realidade que ele conhece. De acordo com essa visão, os fatos são o que são, e a verdade das crenças é passível de comprovação por meio de testes. O conhecimento profissional está alicerçado em fatos. Podemos pensar em usar *casos de ensino* tomando como base um “caso” a ser resolvido a partir de conhecimentos previamente adquiridos. São casos que requerem apenas a “aplicação” de regras, de normas, de propriedades, de princípios, de leis...

A situação “b” implica o estudo de uma situação que exige do educando a habilidade de *pensar como* um administrador, como um advogado, em nosso caso, como um professor. Cabe ao instrutor levar para a sala de aula um “caso” que retrate situações vividas por profissionais verdadeiros, ilustrando a maneira pela qual profissionais competentes raciocinam e usam seus conhecimentos para resolver situações problemáticas, estabelecendo conexões entre a teoria e a prática, entre o conhecimento geral e os casos particulares.

A situação “c” se situa melhor no que Schön chamou de *visão construcionista*: nosso conjunto de visões, apreciações e crenças pertencem a um mundo construído por nós mesmos e que, num dado momento, nós passamos a aceitar como realidade. Assim, em vez de o instrutor propor a seus alunos que trabalhem analisando situações resolvidas por outrem, ele proporá problemas (ou os próprios alunos trarão situações vivenciadas por eles mesmos) que os próprios alunos e seus colegas deverão solucionar; problemas para os quais não há uma resposta única, mas que retratam zonas de incerteza da prática sobre as quais deverão incidir reflexões coletivas – uma *reflexão coletiva sobre a ação*.

Como podemos perceber, podemos trabalhar com situações cuja análise nos leva a um único resultado possível em razão dos dados disponíveis, ou trabalhar com situações de incerteza, que apresentam um quadro que não nos pede exatamente uma solução, mas, sim, uma análise detalhada das variáveis envolvidas e de possíveis caminhos a trilhar.

O discurso pedagógico atual enfatiza a *prática pedagógica*, em contraposição a um discurso anterior de cunho positivista que salientava a necessidade de bem conhecer a teoria para aplicá-la em situações práticas. Foi nas últimas décadas do século XX que Schön se destacou no panorama educacional, trazendo para o contexto da educação a figura do *profissional reflexivo* – profissional que desenvolve os seus saberes a partir da *reflexão* sobre a sua própria prática, numa forma de ensino que Schön denominou *ensino prático*. Ele nos diz que é muito raro aprender a prática por conta própria, tal como o fazem as pessoas, muitas vezes, aprendendo a caça, a carpintaria ou mesmo a “criminalidade”... Aprender a prática por conta própria oferece, entre outras desvantagens, a exigência

de que cada um reinvente a roda, sem aproveitar a experiência acumulada de outros (Schön 2000).

Como se vê, Schön se preocupava com a necessidade da presença de um professor que pudesse suprir o arcabouço do aluno com as informações básicas, “a roda que não precisava ser inventada”, e mesmo a participação de colegas num debate mais rico que a reflexão solitária. Entretanto, a reflexão que acabou dando origem ao que se consagrou como a *epistemologia da prática* incomodou e ainda vem incomodando muitos educadores (Amaral 2002; Pimenta 2002).

Vejam os:

(...) o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais. (Pimenta 2002, p. 24)

A concepção de *profissional reflexivo* elaborada por Schön pretendia, sobretudo, capacitar o profissional (em nosso caso, o professor) para lidar com as “incertezas” da prática. Não podemos nos esquecer, entretanto, de que uma boa formação inicial é aquela que reduz sobremaneira o leque de incertezas da prática. Uma boa formação profissional é aquela que procura garantir a aquisição de “equipamentos” (saberes) necessários à atuação eficiente do professor. É ela que permite ao professor chegar a seu campo de trabalho e enfrentar os desafios da prática com mais segurança, sem necessariamente se entregar a um processo de ensaio e erro cujas chances de fracasso se sobreponem às de sucesso.

Considerada durante muito tempo uma técnica didática das mais frutíferas para a formação de professores, o objetivo precípuo do *caso de ensino* é trazer um pouco da realidade escolar ou acadêmica para a sala de aula, uma vez que nem sempre, como já vimos, é possível

levar os alunos, em conjunto com o professor, a observar a realidade em primeira mão.

Sobretudo, é importante trazer a teoria para analisar cada um dos casos. A teoria funciona como uma grelha em que se colocam as práticas para que possam ser analisadas de uma maneira mais “aquecida”.

Segundo Pimenta (2002, p. 26), “o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os”.

Estudos de caso como técnica de investigação qualitativa

A segunda vertente de casos como matéria de ensino se consolidou como *estudos de caso*, técnica de investigação ou pesquisa qualitativa.

No campo da educação, Walker (*apud* García e Parrilla 1998) situa as raízes do *estudo de caso* como estratégia de investigação qualitativa na sociologia de Chicago dos anos 1920, com inspiração nos métodos e nas técnicas da antropologia social e posteriormente nos da corrente etnográfica.

Mas o que vem a ser exatamente um *estudo de caso*?

Existem inúmeras definições de *estudo de caso*. Guba e Lincoln (1981) se apoiam em Deny, afirmando que é um exame completo de uma faceta, de uma questão, ou mesmo de acontecimentos que ocorrem em um marco geográfico ao longo do tempo. Para Merriam (*apud* Bogdan e Biklen 1994), os *estudos de caso* consistem na observação detalhada de um contexto, ou um indivíduo, ou uma única fonte de documentos ou um acontecimento específico. Por serem passíveis de desenvolvimento em graus de dificuldade variável, podem ser utilizados tanto por principiantes quanto por pesquisadores experientes.

Os *estudos de caso* são encontrados na bibliografia de pesquisa como uma técnica de investigação qualitativa, cujo objetivo é estudar em

profundidade um (o mais usual) ou mais casos objetos de investigação. Bogdan e Biklen (1994) tomam a unidade de análise como critério de classificação: estudos de caso único e estudos multicase. No primeiro, podemos ter como unidade de análise:

- uma classe;
- uma série em particular;
- uma escola etc.

No segundo caso, temos duas ou mais unidades de análise: duas ou mais turmas utilizando diferentes métodos, duas ou mais escolas de diferentes redes de ensino, aí já com propósitos comparativos, por exemplo.

No grupo de estudos de caso único, incluem-se:

- estudo de casos histórico-organizativo: voltado para o desenvolvimento de uma organização ao longo de certo tempo;
- estudo de casos observacional: voltado para uma organização particular ou para alguns aspectos dela;
- biografias ou histórias de vida: buscam informações por meio de entrevistas com uma pessoa, relatadas em uma narrativa na primeira pessoa;
- estudo de comunidades: seu foco de estudo é uma comunidade social ou um bairro;
- microetnografia ou estudos de caso realizados em pequenas unidades de uma organização ou sobre atividades muito específicas.

Vantagens e controvérsias sobre o estudo de caso

Autores reputados como Adelman, Jenkins, Kemmis e Ying (*apud* García e Parrilla 1998), levando em conta o objeto e os objetivos do

estudo de caso, assinalam algumas das vantagens dos *estudos de caso* como técnica de investigação educativa:

1. diferentemente de outros métodos de investigação, ele se conecta diretamente à realidade. Dada a sua natureza prática e contextual, possibilita a comunicação investigação/teoria/prática;
2. reconhece a complexidade e os vínculos do tecido social. Por isso, não estuda um programa em um centro isolando-o: estuda a sua história e as perspectivas das pessoas que dentro e fora têm a ver com o programa;
3. pode constituir uma base de dados para propósitos múltiplos: por exemplo, *ensino*, formação em pesquisa (eles são replicáveis por meio dos dados);
4. dado que começa na ação, contribui para a mesma ação. As ideias que vai gerando podem ser usadas imediatamente pelas pessoas que compõem o caso: podem servir de *feedback* para elas, servir de avaliação formativa ou mesmo de base para tomada de decisões;
5. produz resultados acessíveis a diferentes audiências, mesmo a públicos não especializados. O compromisso com a realidade aproxima-o da realidade.

Entretanto, os *estudos de caso* não ficam isentos de críticas por parte de alguns pesquisadores. A crítica mais comum diz respeito à ausência de validade externa deles, à parca possibilidade de generalização científica, um problema resultante da amostragem. Mas essa argumentação não se aplica a estudos qualitativos que visam não exatamente à generalização, mas também à transferibilidade. Assim, o *estudo de caso* não representa uma amostra, e o objetivo do pesquisador é expandir e generalizar teorias (generalização analítica) e não enumerar frequências. Dar mostras da transferibilidade do caso é uma preocupação e uma exigência básica nos

estudos de caso; sua generalização científica, não (Walker, *apud* García e Parrilla 1998).

Vale lembrar aqui Hamilton (*apud* García e Parrilla 1998), quando afirma que os *estudos de caso* têm sido criticados por fugirem da linguagem da teoria, o que vai de encontro aos itens 1 e 5 que acabamos de citar como vantagens do procedimento. O uso dessa linguagem acessível a públicos não especializados tem permitido a sua classificação como modalidade de investigação simples (quase simplória) e que se coloca em nível meramente cotidiano e bizarro, o que leva à suspeição de o produto final tratar-se de não mais que conhecimento comum.

Por isso, podemos lembrar Clermont Gauthier (1998), quando resalta a importância do *saber da ação pedagógica*: é o saber experiencial, a partir do momento em que se torna público e que é testado por meio de pesquisas em sala de aula e que pode contribuir sobremaneira para o aperfeiçoamento da prática docente. Constitui o repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada.

Estamos chamando a atenção para a importância do compartilhamento, da reflexão coletiva: isso pode legitimar o estudo, gerar novas ideias e hipóteses que ofereçam caminhos alternativos.

As estratégias e as técnicas de investigação utilizadas no estudo de casos não são exclusivas. Foram originalmente usadas em outras correntes investigativas que também se preocupam com as particularidades das situações, que se preocupam em compreender em profundidade a natureza e os processos subjacentes ao caso em estudo (Ying, *apud* García e Parrilla 1998). São inúmeras as técnicas de investigação que podem ser utilizadas no *estudo de caso*; entre elas, ressaltamos, especialmente, a *entrevista*, a *observação* e a *análise documental*. Para tanto, existem bons autores na área de pesquisa ligada à educação (Bogdan e Biklen 1994; Lakatos e Marconi 1990 e 1991; García e Parrilla 1998; entre outros).

“Juntando as pontas” ... para bem formar professores

Os *casos de ensino*, que desenvolvemos na parte inicial deste texto, encontram um bom referencial teórico na concepção de *professor reflexivo* de Donald Schön.

O professor formador de professores, ao propiciar a seus alunos oportunidades de refletir sobre casos reais ou fictícios, mas ao ter por base teorias ligadas aos casos em estudo, está garantindo uma reflexão fundamentada e não meramente “opiniática”. É a garantia da relação teoria/prática.

Os casos em estudo podem ser experiências vividas pelos próprios alunos, quando esses já estão no exercício do magistério: aí teremos, então, uma verdadeira reflexão sobre a prática!

Os *estudos de caso* como estratégia de investigação encontram, na atualidade, um bom suporte teórico na concepção de *professor pesquisador* defendida por Zeichner (1992) e por Pimenta e Ghedin (2002): “realização da pesquisa como integrante da jornada de trabalho dos profissionais da escola, com a colaboração de pesquisadores da universidade” (Pimenta 2002, p. 44). Dado que o uso de técnicas de investigação requer bom conhecimento de pesquisa, é aconselhável que os *estudos de caso* usados como técnica de investigação por professores do ensino básico sejam orientados por estudantes de graduação e pós-graduação já familiarizados com procedimentos de pesquisa. Os resultados dessas investigações podem servir como casos a serem apresentados a toda a classe, para uma reflexão coletiva sobre as práticas aí evidenciadas (estudos de casos “reais”).

Como vimos, tanto os *casos de ensino* (reais ou fictícios) como os *estudos de caso* podem ser estratégias de peso na formação dos professores da educação básica e superior, seja em sua formação inicial, seja na continuação de sua formação! Foi assim que tivemos a pretensão de ter “juntado as pontas”...

Entretanto, é sempre bom lembrar que, ao lado de boas técnicas de formação e de bons formadores de professores, não podem faltar:

estímulos à carreira de professor; bons salários; boas condições de trabalho; instalações físicas de boa qualidade; material didático atualizado, sobretudo boas bibliotecas; acesso gratuito à internet por parte de alunos e professores, e, especialmente, por parte de formadores e professores, uma enorme vontade de trabalhar bem!

“Quem sabe, faz. Quem não sabe, ensina”

Esperamos que a leitura deste capítulo tenha propiciado aos leitores a oportunidade de refletir sobre a frase de Bernard Shaw, que possivelmente muitos de nós já ouvimos, sem conhecer a origem. Ensinar não é tão fácil assim... O desempenho de maus profissionais, em qualquer campo, denigre qualquer carreira. O texto explorou, na concepção de diferentes teóricos, os saberes necessários ao bom desempenho da docência em qualquer nível de ensino: são muitos e complexos.

Como formadores de professores, cabe a nós criar condições para uma formação de qualidade, na qual sejam gestados profissionais competentes, conhecedores profundos do seu campo de conhecimento, mas comprometidos também com a disseminação desse conhecimento; com a introyção de sentimentos éticos e de justiça e a formação do espírito crítico e do caráter; com a garantia do respeito à diversidade, promovendo a igualdade de oportunidades e a formação da cidadania.

Trabalharemos para substituir essa máxima por outra:

*QUEM SABE NEM SEMPRE FAZ...
QUEM SABE ENSINAR É O BOM PROFESSOR.*

Referências bibliográficas

ADELMAN, C.; JENKINS, D. e KEMMIS, S. (1983). “Rethinking case study: Notes from the second Cambridge Conference”. In: SIMONS, H. (org.). *Towards a science of the singular*. Norwich: Care.

- AMARAL, A.L. (2002). "A adjetivação do professor: Uma identidade perdida?". In: VEIGA, I.P.A. e AMARAL, A.L. (orgs.). *Formação de professores: Políticas e debates*. Campinas: Papirus, pp. 131-154.
- _____. (2010). "Significados e contradições nos processos de formação de professores". In: DALBEN et al. (orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 24-46. (XV Endipe)
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Ed.
- BORDENAVE, J.D. e PEREIRA, A.M. (1989). *Estratégias de ensino-aprendizagem*. Petrópolis: Vozes.
- GARCÍA, C.M. e PARRILLA, A. (1998). "El estudio de caso: Una estrategia para la formación del profesorado y la investigación didáctica". In: GARCÍA, C.M. et al. *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Sevilla: Universidade de Sevilla.
- GAUTHIER, C. et al. (1998). *Por uma teoria da pedagogia*. Ijuí: Unijuí.
- GUBA, E.G. e LINCOLN, Y.S. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. São Francisco: Jossey-Bass.
- HAMILTON, D. (1983). "Some contrasting assumptions about case study research and survey analysis". In: SIMONS, H. (org.). *Towards a science of the singular*. Norwich: Care.
- LAKATOS, E.M. e MARCONI, M. de A. (1991). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas.
- LIBÁNEO, J.C. (2010a). "O ensino da didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos de ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 91, n. 229, set.-dez. Brasília, pp. 562-583.
- _____. (2010b). "A integração entre didática e epistemologia das disciplinas: Uma via para a renovação dos conteúdos de didática". In: DALBEN et al. (orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 81-104. (XV Endipe)
- MARCONI, M. de A. e LAKATOS, E.M. (1990). *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Atlas.

- MERRIAM, S.B. (1988). *The case study research in education*. São Francisco: Jossey-Bass.
- MERSETH, K. (1990). "The case for cases in teacher education". Trabalho apresentado na Conferência on Case Method, Charlotte.
- NÉRICI, I.G. (1989). *Metodologia de ensino: Uma introdução*. 3ª ed. São Paulo: Atlas.
- PIMENTA, S.G. (2002). "Professor reflexivo: Construindo uma crítica". In: PIMENTA, S.G. e GHEDIN, E. (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.
- PIMENTA, S.G. e GHEDIN, E. (orgs.) (2002). *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.
- SCHÖN, D.A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- SHULMAN, L.S. (1986). "Those who understand: Knowledge growth in teaching". *Educational Researcher*, v. 15, n. 2.
- _____. (2005). "Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma". *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, v. 9, n. 2.
- TARDIF, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- VEIGA, I.P.A. (org.) (1998). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus.
- VEIGA, I.P.A. e AMARAL, A.L. (org.) (2002). *Formação de professores: Políticas e debates*. Campinas: Papirus.
- VEIGA, I.P.A. e SILVA, E.F. da (2010). *A escola mudou. Que mude a formação de professores!*. Campinas: Papirus.
- WALKER, R. (1982). "The use of case studies in applied research and evaluation". In: HARTNETT, A. (org.). *The social sciences in educational studies*. Londres: Heinemann.
- YING, D. (1987). *Case study research. Design and methods*. Beverly Hills: Sage.
- ZEICHNER, K. (1992). "Novos caminhos para o practicum: Uma perspectiva para os anos 90". In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, pp. 115-138.