

Uma experiência de uso do método de casos em formação continuada de professores

An experience of using the case method in continuing teacher education

Une expérience d'utilisation de la méthode des cas dans la formation continue des enseignants

Maria Manuela Franco Esteves¹

Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Professora.
<https://doi.org/10.18593/r.u46i.27179>

Resumo: O uso do método de casos na formação continuada de professores é especialmente relevante na medida em que lhes pode permitir evocar e narrar situações reais de trabalho, partilhar a sua narrativa com os restantes colegas em formação e com os formadores, refletir coletivamente sobre cada caso e sobre o conjunto de casos em análise. Visa-se com este artigo descrever uma experiência de formação continuada de professores (dois por cada escola ou agrupamento de escolas) investidos da missão de passarem a constituir a secção de formação e monitorização de um dado centro de formação inter-escolas. Dentro da estratégia de formação que foi delineada, o uso do método de casos teve lugar na fase inicial do projeto que deveria concluir-se pela produção, pelos participantes, de planos de formação docente, devidamente contextualizados, a integrar no projeto educativo de cada escola. O projeto desenvolvido inspirou-se nos modelos de formação personalista e orientado para a pesquisa, tal como Zeichner (1983) os define e radicou no conhecimento científico acumulado acerca do uso do método dos casos na formação de professores. Para além do valor produtivo que o uso do método de casos teve, será posto em evidência o seu valor formativo para a constituição e a dinâmica de um grupo de formandos que não se conheciam à partida e entre os importava que se desenvolvesse a confiança, a colaboração, a capacidade de formação interpares e a reflexividade. **Palavras-chave:** método de casos na formação docente, formação docente continuada, modelo personalista, modelo orientado para a pesquisa.

Abstract: *The use of the case methods in continuing teacher education is especially relevant in that it can enable teachers to evoke and narrate real work situations, share their narrative with other colleagues in training and with trainers, collectively reflect on each case and about the set of cases*

¹ Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Lisboa; Mestre em Ciências da Educação pela Universidade de Lisboa.

under analysis. This article aims to describe an experience of continuing education of teachers (two for each school or group of schools) invested with the mission of becoming the training and monitoring section of a given inter-school training center. Within the training strategy that was outlined, the use of the case method took place in the initial phase of the project, which should be concluded by the production, by the participants, of teacher training plans, properly contextualized, to be integrated in the educational project of each school. The developed project was inspired by personalist and inquiry-oriented teacher education models, as defined by Zeichner (1983) and rooted in the accumulated scientific knowledge about the use of the case method in teacher education. In addition to the productive value that the use of the case method had, we observed its formative value for the constitution and dynamics of a group of trainees who did not know each other previously and among whom it mattered to develop trust, collaboration, peer training capacity and reflexivity.

Keywords: *case method in teacher education, continuing teacher education, personalist model, inquiry-oriented model.*

Résumé: *L'utilisation de la méthode des cas dans la formation continue des enseignants est particulièrement pertinente en ce qu'elle peut leur permettre d'évoquer et de raconter des situations de travail réelles, de partager leurs récits avec d'autres collègues en formation et avec des formateurs, de réfléchir collectivement sur chaque cas et sur l'ensemble des cas analysés. Cet article vise à décrire une expérience de formation continue des enseignants (deux pour chaque école ou groupe d'écoles) investis de la mission de devenir la section de formation et de suivi d'un centre de formation interscolaire donné. Dans le cadre de la stratégie de formation que nous avons esquissée, l'utilisation de la méthode des cas a eu lieu dans la phase initiale du projet, qui devrait se conclure par la production, par les participants, de plans de formation des enseignants, dûment contextualisés, à intégrer dans le projet pédagogique de chaque école. Le projet développé a été inspiré par des modèles de formation personalistes et axés sur la recherche, tels que définis par Zeichner (1983) et enraciné dans les connaissances scientifiques accumulées sur l'utilisation de la méthode des cas dans la formation des enseignants. Outre la valeur productive que l'utilisation de la méthode des cas a présenté, nous avons constaté sa valeur formatrice pour la constitution et la dynamique d'un groupe de professionnels qui ne se connaissaient pas au départ et parmi lesquels il fallait que la confiance, la collaboration, la capacité de formation entre pairs et la réflexivité se développent.*

Mot-clés: *méthode de cas dans la formation enseignante, formation continue des enseignants, modèle personaliste, modèle axé sur la recherche*

Recebido em 11 de janeiro de 2021

Aceito em 11 de abril de 2021

1 INTRODUÇÃO

Tornar a formação contínua significativa para os professores e relevante para a renovação dos projetos escolares e a melhoria das aprendizagens dos alunos está sempre no horizonte dos discursos proferidos. Porém, as práticas da formação concretizadas junto dos professores continuam a ser maioritariamente inspiradas pelo paradigma do défice: parte-se do princípio de que os professores são ignorantes ou têm graves lacunas nos seus conhecimentos ou que estes últimos se tornaram obsoletos. Transmitir conhecimentos científicos teóricos é, então, o papel central, quando não único, da formação.

Os paradigmas do crescimento profissional e da resolução de problemas das escolas, por outro lado, dão lugar a práticas formativas alternativas das predominantes: visam, no primeiro caso, promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, e no segundo, contribuir para a superação de situações escolares problemáticas por eles enfrentadas. Concretizar estes desideratos implica reconhecer quais as necessidades de formação reais e desenvolver estratégias de uma formação contextualizada, ou seja, que parta da realidade de cada escola e sala de aula, identifique os problemas a resolver, os interprete à luz do conhecimento científico disponível, projete decisões de ação, as concretize, avalie os resultados da ação empreendida e reflita sobre todo o processo e a sua possível continuação. Nesta ótica, os professores deixam de ser objetos de formação, para passarem a ser sujeitos e coautores do seu próprio processo de desenvolvimento e da melhoria das suas escolas.

O projeto de formação continuada adiante apresentado pretendeu enquadrar-se nestas últimas perspetivas, o que incluiu o recurso ao método dos casos, numa das suas etapas. Com efeito, para além da definição clara de finalidades e objetivos a atingir, importava que a estratégia formativa, neste caso, combinando diversos métodos e técnicas ao longo do percurso, fosse coerente com umas e outros.

2 O CONTEXTO DO PROJETO DE FORMAÇÃO

A formação continuada constitui, em Portugal, um direito e um dever de todos os professores. Tal significa que todos devem procurar livremente, ao longo da sua carreira, oportunidades de desenvolvimento profissional sustentado numa formação formal, ao mesmo tempo que se impõe ao Estado que crie condições de acessibilidade à formação para todos os professores, seja qual for o ponto do território onde trabalhem ou residam. A única imposição aos professores é a da duração mínima, em horas, que essa formação deve ter,

duração variável consoante o escalão da carreira em que o professor ou o educador de infância se encontre.

Para cumprir estes desígnios, a formação pode ser proporcionada por entidades diversas devidamente acreditadas: instituições de ensino superior, centros de formação de associações de escolas e centros de formação de associações de professores.

Também diversas são as áreas em que a formação pode incidir: área da docência (conhecimentos sobre as matérias curriculares de ensino); formação educacional geral; formação ética e deontológica; tecnologias da informação e comunicação associadas a didáticas específicas ou à gestão escolar; administração escolar e educacional; liderança, coordenação e supervisão pedagógica.

Quanto às finalidades e objetivos da formação continuada, visa-se promover:

- a) a satisfação de prioridades formativas dos docentes dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas, tendo em vista a concretização dos seus projetos educativos e curriculares e a melhoria da sua qualidade e da eficácia;
- b) a melhoria da qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem escolar dos alunos;
- c) o desenvolvimento profissional dos docentes, na perspetiva do seu desempenho, do contínuo aperfeiçoamento e do seu contributo para a melhoria dos resultados escolares;
- d) a difusão de conhecimentos e capacidades orientadas para o reforço dos projetos educativos e curriculares como forma de consolidar a organização e autonomia das escolas;
- e) a partilha de conhecimentos e capacidades orientada para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Os enfoques da formação continuada são, pois, colocados nos professores e no seu desenvolvimento profissional, nos alunos e na melhoria das suas aprendizagens, e nas escolas e na sustentação da sua autonomia.

Consideramos, ainda, que há uma opção clara por uma formação continuada centrada na escola, ou seja, contextualizada, por oposição a uma formação genérica, centrada no conhecimento proposicional com valor universalmente consagrado. Dito de outro modo, entende-se que de pouco servirá, por exemplo, o professor ficar a saber mais sobre psicologia da aprendizagem, se esse conhecimento não for convocado para compreender as

dificuldades de aprendizagem específicas dos seus alunos e para buscar soluções para a superação dos problemas detetados.

O projeto de formação que adiante descrevemos, intitulado “Planos de Formação Contínua: análise de necessidades e avaliação do impacte da formação”, inseriu-se predominantemente nas áreas de administração escolar e educacional, e de liderança, coordenação e supervisão pedagógica. Foi desenvolvido no âmbito de ação de um centro de formação de uma associação de escolas (CFAE) de um município suburbano de Lisboa que, à semelhança de muitos outros, tem protocolos de cooperação com instituições de ensino superior, entre as quais aquela em que trabalhamos.

Após a revisão do quadro legal da formação continuada de professores, ocorrida em 2014, os CFAE foram objeto de uma regulamentação específica em 2015 que pretendeu conferir-lhes

maior capacidade de resposta às prioridades formativas das escolas e dos profissionais de ensino, reforçando a formação centrada no aperfeiçoamento da capacidade docente, nomeadamente nos domínios científico, curricular e pedagógico e a focalização na escola como local privilegiado de formação. (PORTUGAL, 2015).

Importa aqui destacar que a referida legislação redefiniu a constituição, as competências e o funcionamento dos órgãos de direção e gestão dos CFAE, o diretor e a comissão pedagógica, passando esta última a ser constituída por duas secções distintas: o conselho de diretores de escola /agrupamento de escolas e a secção de formação e monitorização. Ao conselho de diretores cabe a orientação estratégica do CFAE. À secção de formação e monitorização cabe o trabalho de coordenação, supervisão e monitorização das dinâmicas internas dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, associadas do CFAE.

Integram a secção de formação e monitorização, o diretor do CFAE e os professores responsáveis, em cada escola, pelo respetivo plano de formação do pessoal docente e não docente.

3 A GÉNESE DO PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

A diretora do CFAE onde o projeto se desenvolveu teve consciência da existência de um problema: a falta de formação específica dos professores oriundos das diversas escolas associadas no centro de formação para desempenharem as funções que lhes

estavam atribuídas enquanto membros da secção de formação e monitorização. Tomou, então, a decisão de contactar o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e de propor uma ação de formação dirigida a esses docentes e focada nas competências que deveriam adquirir ou aprofundar para desempenharem essas novas funções.

Participaram na ação de formação dezassete professores: doze em representação dos respetivos agrupamentos e escolas não agrupadas, a diretora do centro de formação e, ainda, a convite desta, quatro outros diretores de CFAE vizinhos.

O projeto, como se pode verificar pelo seu título, destacou dois âmbitos importantes da atuação dos participantes, seja ao nível da sua instituição específica, seja ao nível do centro de formação: a análise de necessidades e a avaliação de impacte.

Todo o processo formativo desenvolvido ao longo de cinco meses foi orientado para a elaboração, por parte dos formandos, de um plano de formação continuada específico para a sua escola/agrupamento de escolas, suportado numa análise criteriosa e fundamentada das necessidades e traduzido numa planificação de ações, numa proposta de prioridades formativas e na perspetivação do modelo de avaliação do impacte do plano delineado. Simultaneamente, esperava-se que, a partir dos casos específicos, se viesse a encontrar uma base comum, um plano conjunto, para orientar a atuação futura do centro de formação.

Pretendeu-se, portanto, ultrapassar práticas ainda muito frequentes nas escolas e nos CFAE, de elaboração de planos de formação standardizados, que satisfazem imposições administrativas e em que a oferta de formação se sobrepõe à procura, e promover a emergência de planos contextualizados que respondam a interesses de desenvolvimento das escolas e de desenvolvimento profissional dos professores que nelas atuam.

4 A ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Fomos uma das duas formadoras intervenientes neste projeto. Às formadoras coube o papel de conceber o programa de formação, dinamizar as atividades a desenvolver em situações presenciais e a distância, avaliar a formação e os formandos.

A conceção geral adotada foi a de um projeto de pesquisa-ação: partir de problemas identificados pelos formandos nas suas realidades de trabalho, procurar hipóteses de resolução dos mesmos à luz do conhecimento teórico disponível, testar na prática as intervenções planeadas, avaliar os resultados obtidos e refletir em equipa sobre todo o processo, visando a sua melhoria em futuros ciclos de ação.

Mais concretamente, a ação de formação visou:

- a) proporcionar um espaço de formação pela investigação em relação com a elaboração de planos de formação, fazendo-se um percurso desde a análise de necessidades à conceção de objetivos prioritários a alcançar, às atividades possíveis a desenvolver e à perspetivação de um modelo ou modelos de avaliação do impacte da formação entretanto realizada;
- b) aumentar e consolidar o conhecimento científico dos professores participantes sobre metodologias de pesquisa em educação, nomeadamente a realização de entrevistas, a construção de questionários e a análise dos respetivos dados;
- c) refletir sobre a importância do planeamento da formação continuada, sobre os diversos caminhos que o mesmo pode tomar e sobre os efeitos que planos de diversa natureza podem ter para as escolas e os professores.

É de realçar que, sendo provenientes de diversas escolas ou agrupamentos de escolas, os professores participantes, na maior parte dos casos, não se conheciam entre si. Estando, então, todos designados para integrarem um novo órgão de gestão do centro de formação importava que o projeto formativo os levasse ao conhecimento mútuo, à socialização das suas experiências e modos de estar na profissão, à motivação para virem a constituir uma equipa coesa.

Ao longo do projeto, foram utilizados diversos métodos e técnicas:

- a) o método dos casos;
- b) a observação de situações escolares específicas;
- c) a exposição, tanto pelas formadoras como pelos formandos;
- d) a análise documental;
- e) o trabalho em pequeno grupo;
- f) a discussão em grande grupo;
- g) o trabalho autónomo dos participantes.

Todas as sessões presenciais tiveram uma natureza teórico-prática e assentaram, em boa medida, no trabalho realizado entre sessões, pelos participantes: leitura de bibliografia

recomendada, análise de documentos, concepção de instrumentos de pesquisa e de análise de dados, interpretação de dados empíricos recolhidos.

A periodicidade das sessões presenciais foi quinzenal. Logo na primeira sessão foi proposto aos participantes que, até à sessão seguinte, descrevessem o caso da sua escola ou agrupamento: principais características, problemas percebidos, projetos educativos e curriculares, e outros aspetos que considerassem relevantes. Podiam usar informação que já detinham e/ou recolher a informação adicional que considerassem necessária.

Os casos narrados seriam objeto de apresentação pelo autor (a), na segunda sessão, seguida de discussão pelo grupo.

5 O MÉTODO DE CASOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O uso de casos na formação de professores que se popularizou a partir de meados dos anos 1980, radicou em determinadas concepções então emergentes acerca da natureza do conhecimento profissional docente.

Constituiu-se então uma comunidade de investigadores e formadores de professores que desafiavam as concepções até aí dominantes, de raiz behaviorista, segundo as quais os comportamentos observáveis dos profissionais constituíam as competências destes e os processos de ensino-aprendizagem eram sequências de estímulos (criados pelos docentes) e de respostas (evidenciadas pelos alunos). No quadro deste modelo comportamentalista surgiram os programas de formação do tipo PBTE/CBTE (Performance Based Teacher Education / Competency Based Teacher Education).

A crítica do comportamentalismo foi abrangente: deu lugar, por um lado, ao movimento de reconceptualização do currículo escolar (de que Paulo Freire foi um protagonista universalmente reconhecido) e, por outro, a novas concepções do conhecimento profissional docente onde eram acolhidos tanto o conhecimento proposicional ou declarativo, como o conhecimento dos procedimentos, o conhecimento prático, as destrezas e os saberes-fazer – para usar uma das nomenclaturas então sugeridas (ÉRAUT, 1995).

É neste quadro que se compreende o surto de estudos que então ocorreu sobre o pensamento do professor, as crenças e teorias implícitas, os processos de tomada de decisão, a competência de resolução de problemas, os ciclos de vida e de carreira, a reflexão profissional.

Simultaneamente, no âmbito da formação docente, verificou-se a busca e a concretização de novos métodos e técnicas que se vieram acrescentar ou contrapor aos até então privilegiados: observação e análise de práticas reais, pelos formandos; diários de

aula; narrativas (auto)biográficas; portfólios; simulações e o método dos casos, de que aqui pretendemos ocupar-nos especificamente.

A primeira distinção que ocorre fazer é entre o “caso” em investigação e o uso de “casos” em formação de professores. Em investigação, um caso é um objeto que o pesquisador escolhe para estudo aprofundado, na perspectiva de compreender melhor uma situação problemática específica e de ampliar o conhecimento científico sobre a mesma. Tipicamente, o caso é escolhido pela sua singularidade e especificidade e está inserido num dado contexto que importa descrever e analisar. Os estudos de caso podem revestir formas diversas: estudos de caso institucionais, estudos de caso observacionais, histórias de vida, estudos comunitários, análises situacionais, microetnografias, estudos de casos múltiplos (ARNAL; RINCÓN; LATORRE, 1992). O estudo de caso não é, pois, um método de investigação, mas sim uma estratégia ou desenho de pesquisa que pode recorrer a diversos métodos de recolha e análise de dados, desde que coerentes com a problemática focada (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 19).

Em formação de professores, o uso de casos constitui uma metodologia orientada para o desenvolvimento profissional dos formandos, sendo inexistente ou muito secundário o propósito de gerar conhecimento científico novo. O método dos casos tanto pode ser usado como único ao longo de um determinado processo formativo, como ser inserido numa dada etapa desse processo, como parte de uma estratégia mais diversificada quanto aos métodos e técnicas a que se recorre.

Merseth (1996, p. 728-729) propôs um quadro concetual para uma compreensão global dos estudos e das situações em que se recorre ao método dos casos. Assim, a autora distinguiu três grandes propósitos ou finalidades: o uso de casos como exemplos ou exemplares; o uso de casos enquanto oportunidades para praticar a análise e perspetivar a ação; o uso de casos como estímulo à reflexão.

Os casos tomados como exemplos permitem o estabelecimento de uma relação entre a prática neles descrita e a teoria ou teorias que permitam explicar, compreender ou criticar essa mesma prática. Pretende-se, pois, que os formandos façam um percurso inverso do tradicional, em que a teoria precedia e comandava a prática, e reconheçam e interiorizem certas noções teóricas, atribuindo-lhes valor e significado.

Na mesma senda, Sykes e Bird (1992 apud MERSETH, 1996, p. 727) descrevem quatro comunidades de prática em que o uso de casos ocorre. O propósito mais frequente é o de tornar concreto um princípio ou uma prática. Um segundo propósito foca-se na resolução de problemas e na tomada de decisões, visando levar os formandos a desenvolverem uma certa forma de pensamento que assuma o quanto as situações escolares são confusas e complexas. O terceiro e o quarto tipos de comunidades definem-se mais pela estrutura interna dos casos do que pelas finalidades a alcançar. O terceiro tipo define-se pela forma narrativa do conhecimento que é adotada (histórias pessoais, reflexões, escritos de membros

de uma dada comunidade. O quarto tipo define-se pelo modo de raciocínio envolvido - a casuística - em que os casos não aparecem associados a uma teoria, mas decorrem da lógica interna que se desenvolve ao trabalhar com múltiplos casos.

Contribuindo para a definição de “caso” em formação de professores, Shulman (1992, p. 17) argumenta que um caso é sempre uma história, evento ou texto que faz parte de uma categoria mais geral, podendo, em algumas narrativas assumir o perfil de “caso paradigmático” e que o seu maior interesse é poder ser sujeito a reinterpretção e dar lugar a múltiplas representações.

Aprofundando a noção de que um caso é uma história, Shulman (1992, p. 21) refere que as narrativas de casos têm um enredo, são particulares e específicas, colocam os eventos num dado cenário de tempo e lugar, refletem os contextos sociais e culturais onde os acontecimentos se dão.

Quanto aos relatos de casos, o mesmo autor define-os assim: “Os relatos de casos são testemunhos na primeira pessoa, relatos escritos por alguém que está a reportar as suas próprias experiências, atividades e interpretações. Quando o autor é o protagonista da narrativa, estamos a ler um relato de caso.” (SHULMAN, 1992, p. 19).

Esta noção interessou-nos particularmente porque, no projeto de formação em que intervimos, trabalhámos com relatos que, para além de dados objetivos, continham interpretações dos relatores que, assim, se tornavam protagonistas da narrativa, as quais podiam ser discutidas e reinterpretadas pelo grupo de pares e pelas formadoras.

Inspirando-se na tradição do uso de casos nas escolas de economia e gestão, Merseth (1996) apresenta a seguinte definição: “Um caso é um documento de pesquisa descritiva baseado numa situação da vida real. É criado explicitamente para discussão e procura incluir detalhes e informação suficientes para suscitar uma análise e interpretação ativas por parte dos utilizadores.” (MERSETH, 1996, p. 726).

A fundamentação teórica para o uso de casos na formação foi geralmente procurada no campo da psicologia da aprendizagem e, mais especificamente, nas conceções da cognição situada e da flexibilidade cognitiva em domínios fracamente estruturados (SHULMAN, 1992).

Cherrington (2017), trabalhando sobre perspetivas da cognição situada na formação de professores, destaca o papel da mesma na constituição, entre os formandos, de comunidades de prática (como a que, de alguma forma, pretendíamos que resultasse com a concretização do projeto delineado) e, por essa via, do reforço da identidade profissional.

Korthagen (2017, p. 529) refere que o facto de a formação de professores se ter tornado mais centrada na escola, levou pesquisadores como Fuller e Unwin (2004) a

estudar a aprendizagem no local de trabalho. Estes e outros autores enfatizam que a experiência prática, a reflexão, o contexto e os aspetos relacionais são importantes fatores na aprendizagem dos professores. É nesta perspetiva que Korthagen (2017, p. 530) inscreve o uso do conceito de “aprendizagem situada dentro de comunidades de prática”, proposto por Lave e Wenger (1991). Pela nossa parte, costumamos recorrer, nesta mesma aceção, ao conceito de formação não formal – aquela que ocorre de modo não intencional, sem dia nem hora prevista, e que resulta do trabalho colaborativo com os pares, das experiências com os estudantes, da inserção num dado contexto e das inter-relações que aí se estabelecem.

O modelo integrativo proposto por Korthagen (2017, p. 530), aliando a perspetiva situacional e a cognitiva tradicional, parece-nos adequado para legitimar o uso do método dos casos na formação de professores. De facto, esse modelo presume três níveis:

- I. experiências com exemplos concretos e formação de uma perceção global ou holística (*gestalt*);
- II. esquema, ou seja, rede de elementos decorrente de uma reflexão;
- III. teoria, ou seja, uma ordenação lógica das relações no interior do esquema, igualmente resultante da reflexão.

As nossas experiências com o uso do método dos casos começaram em finais dos anos 80 do século passado, em unidades curriculares que ministrávamos num curso de formação inicial de professores. Desde então, a fundamentação teórica aprofundou-se significativamente, sobretudo ao longo dos anos 90, como a bibliografia acima citada ilustra. Mas cedo pudemos constatar os aspetos positivos que tal metodologia encerra, desde logo o aumento da motivação e do interesse dos estudantes, o desenvolvimento do seu pensamento analítico e crítico, a valorização do conhecimento teórico e, tratando-se de formação inicial, a facilitação do trânsito da condição de estudantes para a condição de professores que se preparavam para vir a ser.

6 A EXPERIÊNCIA REALIZADA

Logo no início do percurso formativo, as formadoras propuseram que cada um dos participantes produzisse um relato de caracterização da sua escola ou agrupamento de escolas, a partir da sua posição simultaneamente como professores e como responsáveis

ou corresponsáveis pelos planos de formação da sua instituição. Tal tarefa deveria ser desenvolvida em trabalho autónomo, ao longo de duas semanas.

O objetivo era o de se vir a alcançar um diagnóstico da situação das escolas associadas no centro de formação, nomeadamente:

- a) principais características das escolas ou dos agrupamentos (estes últimos, tipicamente constituídos por jardins de infância, escolas dos três ciclos de educação básica e escolas secundárias, sujeitos a uma única direção);
- b) estado de desenvolvimento dos respetivos projetos educativos e curriculares, com duração trienal;
- c) iniciativas em curso ou previstas no âmbito dos planos institucionais de formação docente;
- d) êxitos, dificuldades e problemas.

Ao mesmo tempo que se pretendia recolher informação útil para o prosseguimento do projeto - cujo fim último era o de habilitar os participantes a delinearem um plano de formação docente ao nível da sua instituição e a preverem articulações possíveis entre os diferentes planos de formação, de modo a construir o plano do centro de formação - existiu também um objetivo de socialização: importava proporcionar aos participantes um espaço de conhecimento mútuo e de conhecimento das diferentes realidades escolares em que uns e outros trabalhavam.

Os relatos produzidos, que aqui tomamos como narrativas de casos, foram apresentados ao grupo e discutidos na segunda sessão presencial de formação. Tratou-se, pois, de trabalhar sobre casos construídos pelos formandos a partir de situações reais por eles vivenciadas, espelhando cada relato uma forma particular de olhar para uma realidade. Em algumas situações, os formandos referiram ter necessitado de procurar informação adicional que antes não possuíam, acerca da sua instituição, da gestão de topo e intermédia da mesma, e dos processos de tomada de decisões.

Quase todos os participantes tiveram a preocupação de descrever aspetos estruturais das escolas que representavam: caracterização dos contextos socioeconómico e sociocultural; número de alunos e sua distribuição por ciclos e anos de escolaridade; número de professores e sua distribuição por sexo, idade, habilitações profissionais e segurança no emprego; conteúdo dos projetos educativo e curricular.

Foi no âmbito dos aspetos dinâmicos que os relatos dos casos se distinguiram mais, desde uns que pouco ou nada os referiram, até outros que foram abundantes em enumerar e avaliar sucessos alcançados, fracassos, dificuldades e constrangimentos, atribuídos ora ao sistema educativo, ora à escola enquanto organização, ora a grupos de professores e alunos que, de forma positiva ou negativa, marcavam a vida da escola.

Tomados os relatos como documentos pessoais, seguimos a perspectiva apresentada por Zabalza (1994, p. 83) quando refere que tais documentos “em Pedagogia nos servem para explorar a dinâmica de situações concretas, através da percepção e do relato que delas fazem os seus protagonistas.”

A discussão coletiva de cada caso apresentado permitiu evidenciar:

- a) a possibilidade de um conhecimento mais aprofundado de cada caso, em função do questionamento feito pelos pares e pelas formadoras, especialmente no que se referia a aspetos dinâmicos omissos nos relatos;
- b) diferenças importantes entre os professores das diversas escolas quer quanto às suas características, quer quanto aos modos dominantes de estarem na profissão;
- c) diferenças igualmente importantes entre as escolas quer quanto ao contexto da sua inserção (urbano, periurbano e rural), quer quanto às missões específicas que lhes estavam confiadas em função do nível e ciclo de escolaridade em que atuavam, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário.

Verificou-se que o recurso ao método dos casos permitiu, na situação em análise:

- a) explorar alguns princípios e conceitos de natureza teórica fornecidos pela literatura científica, acerca, por exemplo, da autonomia das escolas, dos processos de mudança e inovação curricular, do profissionalismo e da profissionalidade dos professores ou dos estádios da carreira docente;
- b) abrir portas para o passo subsequente de identificação e análise de necessidades de formação dos professores das escolas abrangidas;
- c) levar os formandos a desenvolver estratégias, hábitos de pensamento e disposições favoráveis à prossecução do trabalho, como, por exemplo,

o desenvolvimento do pensamento analítico e crítico, a prevenção contra generalizações abusivas, a motivação para o trabalho em equipa;

- d) valorizar tanto o trabalho individual como o trabalho em grupo, visando a formação de uma equipa coesa.

A partir desta fase inicial em que se utilizou o método dos casos, os participantes realizaram entrevistas semidiretivas a alguns professores das suas escolas, tidos como informantes-chave, com o objetivo de confirmarem ou não as suas perceções pessoais acerca das necessidades de formação a satisfazer futuramente e de ampliarem a informação de que já dispunham. Assim, a equipa ficou habilitada a construir, depois, um questionário que seria passado a todos os professores das escolas pertencentes ao centro de formação. Os resultados acumulados destes diversos processos de recolha e análise de informação permitiram que se elaborasse um plano de formação da autoria da secção de formação e monitorização recém-constituída. Tal plano deveria ser, em seguida, sujeito à aprovação do conselho de diretores de escola / agrupamento de escolas a quem tal competência está cometida.

O referido plano visava responder tanto a desígnios nacionais (os primeiros quatro abaixo listados) como a desígnios locais, a saber:

- a) melhoria da qualidade do desempenho dos professores;
- b) melhoria da qualidade do ensino;
- c) articulação do projeto de formação com os objetivos da política educativa local;
- d) autonomia acrescida das entidades formadoras e das escolas para a consecução dos respetivos PEE (projetos educativos de escola);
- e) desenvolver práticas de diferenciação pedagógica na sala de aula;
- f) recorrer mais frequentemente a metodologias ativas;
- g) usar pedagogicamente meios tecnológicos de comunicação;
- h) melhorar a avaliação (das aprendizagens; da escola como organização; do desempenho docente);
- i) desenvolver a articulação interdisciplinar, num mesmo nível de ensino, e a articulação curricular entre os diversos níveis;

- j) debelar problemas de indisciplina;
- k) melhorar o apoio ao desenvolvimento profissional docente;
- l) criar dispositivos favorecedores da reflexão dos docentes sobre a prática;
- m) melhorar a circulação da informação.

Os dados recolhidos também proporcionaram informação relevante acerca das estratégias e metodologias que os professores desejavam que fossem adotadas na sua futura formação continuada. Assim, o plano elaborado também tentou responder a intenções como:

- a) promover / representar mais trabalho de equipa entre os professores, levando à constituição de grupos de geometria variável em função dos interesses dos professores por determinada (s) linha(s) de intervenção;
- b) proporcionar a troca de experiências;
- c) aliar teoria e prática e proporcionar a teorização das práticas;
- d) estimular a comunicação profissional interpares;
- e) perspetivar a aplicação imediata à resolução de problemas;
- f) ser flexível, nomeadamente ao contemplar espaços de formação diversificados
- g) (oficinas, ações de curta duração, cursos, círculos de estudo, etc.);
- h) ser orientado em parte para o suporte à intervenção por níveis de ensino e por disciplinas;
- i) prever o acompanhamento individualizado dos professores.

Foi elaborada uma proposta de ações de formação possíveis, bem como da modalidade que poderia ser adotada em cada uma.

O quadro seguinte mostra a articulação que foi estabelecida entre preocupações das escolas expressas nos respetivos projetos educativos e necessidades de formação docente para cuja identificação, os participantes concorreram através dos seus relatos dos casos.

Quadro 1 - Problemas das escolas e necessidades de formação dos professores

A - Formação na dimensão do ensino-aprendizagem	
Preocupações das escolas	Necessidades explicitadas pelos professores
Elevadas taxas de insucesso escolar	Diagnóstico de fatores/motivos do insucesso Estratégias de motivação dos alunos
Falta de articulação curricular Falta de um projeto curricular do agrupamento Inexistência de planos de melhoria por turma	Articulação curricular entre níveis e ciclos de escolaridade e entre os vários anos de um mesmo ciclo Alternativas de gestão do currículo
Raridade de práticas de pedagogia diferenciada	Planeamento, concretização e avaliação de práticas de diferenciação Estratégias de trabalho com alunos em percursos alternativos Construção de materiais
Recurso fraco a metodologias ativas e à experimentação	Didáticas específicas Inovação didática com uso das TIC
Falta de uma linguagem comum sobre avaliação Qualidade das aprendizagens Avaliação e autorregulação Pouca reflexão sobre os resultados escolares	Avaliação das aprendizagens Trabalho com as metas curriculares Análise de relatórios de avaliação e implicações para a ação Políticas educativas
B- Dimensão da relação pedagógica e das relações interpessoais	
Indisciplina na sala de aula	Disciplina / indisciplina na aula A relação pedagógica em turmas concretas e estratégias para a sua melhoria
Indisciplina fora das aulas	Psicologia da Educação
Conflitualidade	Resolução de conflitos Princípios e técnicas de mediação em contexto escolar
C - Dimensão do desenvolvimento organizacional das escolas	
Inclusão, cidadania e valores	Inclusão e cidadania Formação pessoal e social dos alunos (saúde e cidadania) Projetos de articulação ensino regular - ensino especial Educação especial Políticas educativas
Pouco trabalho colaborativo Deficiências de articulação das estruturas organizativas Falta de supervisão da prática letiva	Supervisão e liderança pedagógica Avaliação do desempenho docente Formação de formadores de professores
Dificuldades de comunicação Pouca participação dos pais	Práticas eficazes de comunicação na aula, na escola e com a comunidade
	Metodologias de investigação em Educação Análise e tratamento de dados

Fonte: o autor.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso do método dos casos, como esperamos ter demonstrado, tem potencialidades enormes tanto na formação inicial como na formação continuada de professores.

Em situações em que os casos são narrados pelos professores em formação, corre-se evidentemente o risco de os relatos obtidos veicularem ideias feitas, preconceitos ou prejuízos do narrador que se sobrepõem à realidade ou a distorcem. Daí que seja de fundamental importância a discussão coletiva, o questionamento pelos pares e pelos formadores, o confronto com a teoria. Mais: importa que outras fontes de conhecimento da realidade sejam convocadas e exploradas em etapas de pesquisa sucessivas. Na experiência acima descrita, tal incluiu a análise de documentos das escolas, entrevistas com alguns professores destas e um questionário a todos os professores abrangidos pelo centro de formação. Os casos, aqui, funcionaram como ponto de partida da formação que se pretendia desenvolver e, de forma alguma, como ponto de apoio suficiente para o trabalho que se pretendia produzir.

O aprofundamento teórico sobre o método dos casos em formação de professores tem sido escasso nos anos 2000: poucos trabalhos de investigação se lhe dirigem especificamente. Porém, na medida em que têm sido exploradas outras linhas de pesquisa, nomeadamente sobre o desenvolvimento pessoal e profissional, a cognição situada, a formação centrada nas práticas e contextualizada em escolas concretas, a pedagogia do ensino superior, pode-se recolher aí informação científica relevante para compreender as potencialidades e as limitações do uso do método dos casos.

Uma linha de trabalho que nos parece promissora é a que tenta compreender o papel das teorias e métodos narrativos (em que o método dos casos se inscreve) para fomentar a aprendizagem, o desenvolvimento e a sustentação da *teacher agency* (HUBER; YEOM, 2017, p. 301).

Para Maclellan (2017, p. 253-268), *agency* representa a capacidade do professor para fazer escolhas baseadas em princípios, para agir e para fazer com que as ações aconteçam.

Imants e Van Der Wal (2020) apresentam um modelo de *teacher agency* respeitante ao desenvolvimento profissional docente e à reforma da escola assente sobre cinco características: (1) apresentar o professor como um ator, (2) retrata relações dinâmicas, (3) tratar o desenvolvimento profissional e a reforma das escolas como inerentemente contextualizados, incluindo múltiplos níveis, (4) considerar o desenvolvimento profissional e a reforma das escolas como variáveis e (5) considerar os resultados alcançados como parte de um ciclo contínuo.

Pensamos que a experiência de formação continuada que descrevemos e em que o método dos casos foi relevante para o arranque do processo formativo, preencheu de alguma forma estes requisitos e capacitou os professores participantes para serem atores conscientes de mudança e inovação.

REFERÊNCIAS

- ARNAL, J.; RINCÓN, D.; LATORRE, A. de. *Investigación educativa: fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor, 1992.
- CHERRINGTON, S. Developing teacher identity through situated cognition. Approaches to teacher education. In: CLANDININ, J. D.; HUSU, J. (org.). *The Sage Handbook of Research on Teacher Education*. Londres: Sage, 2017. p. 160-176.
- ÉRAUT, M. *Developing professional knowledge and competence*. Londres: Falmer Press, 1995.
- FULLER, A.; UNWIN, L. Young people as teachers and learners in the workplace: challenging the novice-expert dichotomy. *International Journal of Training and Development*, v. 8, n. 1, p. 31-41, 2004.
- HUBER, J.; YEOM, J.-S. Narrative theories and methods in learning, developing and sustaining teacher agency. In: CLANDININ, J. D.; HUSU, J. (org.). *The Sage Handbook of Research on Teacher Education*. Londres: Sage, 2017. p. 301-316.
- IMANTS, J.; VAN DER WAL, M. M. A model of teacher agency in professional development and school reform. *Journal of Curriculum Studies*, v. 52, n. 1, p. 1-14, 2020.
- KORTHAGEN, F. A. J. A Foundation for effective teacher education: teacher education pedagogy based on situated learning. In: CLANDININ, J. D.; HUSU, J. (org.). *The Sage Handbook of Research on Teacher Education*. Londres: Sage, 2017. p. 528-544.
- LAVE, J.; WENGLER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação. Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MACLELLAN, E. Shaping agency through theorizing and practising teaching in teacher education. In: CLANDININ, J. D.; HUSU, J. (org.). *The Sage Handbook of Research on Teacher Education*. Londres: Sage, 2017. p. 253-268.
- MERSETH, K. K. Cases and case methods in teacher education. In: SIKULA, J. et al. (org.). *Handbook of Research on Teacher Education*. 2. ed. New York: MacMillan, 1996. p. 722-746.

PORTUGAL. Decreto-Lei n. 127, de 7 de julho de 2015. Aprova as regras a que obedece a constituição e o funcionamento dos Centros de Formação de Associação de Escolas. *Diário da República eletrônico*, 7 jul. 2015.

SHULMAN, L. S. Toward a pedagogy of cases. In: SHULMAN, J. (org.). *Case methods in teacher education*. New York: Teacher College Press, 1992. p. 1-31.

ZABALZA, M. A. *Diários de aula. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora, 1994.

ZEICHNER, K. Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, v. 34, n. 3, p. 3-9, July/Sept. 1983.

Endereço para correspondência: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Alameda da Universidade, 1649-013, Lisboa, Portugal; mesteves@ie.ulisboa.pt

