

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Márcia Maria de Castro Buzzato

**BONS PROFESSORES E SUAS PRÁTICAS:
de quem estamos falando?**

Taubaté – SP

2018

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Márcia Maria de Castro Buzzato

**BONS PROFESSORES E SUAS PRÁTICAS:
de quem estamos falando?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Formação de professores e Desenvolvimento Profissional

Orientador: Prof. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil.

Taubaté – SP

2018

SIBi – Sistema Integrado de Bibliotecas / UNITAU

B992b Buzzato, Márcia Maria de Castro
Bons professores e suas práticas: de quem estamos falando? / Márcia
Maria de Castro Buzzato. – 2018.
168 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Taubaté, Departamento de
Programa de Pós Graduação e Educação, 2018.

Orientação: Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil, Departamento
de Programa de Pós Graduação e Educação.

1. Bons professores. 2. Prática Exitosa. 3. Saberes Docentes. I. Título.
II. Mestrado em Educação.

CDD – 370.711

MÁRCIA MARIA DE CASTRO BUZZATO

**BONS PROFESSORES E SUAS PRÁTICAS:
de quem estamos falando?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Formação de professores e Desenvolvimento Profissional

Orientador: Prof. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil.

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. (a) Dr. (a) _____ Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) _____ Universidade _____

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) _____ Universidade _____

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) _____ Universidade _____

Assinatura _____

AGRADECIMENTOS

À minha família, presença constante e amorosa em minha vida.

A Deus por permitir-me a vida.

A minha mãe, presença firme e constante em todos os momentos, ensinando-me a enfrentar obstáculos e enxergar beleza no ato de viver e conviver. Meu exemplo de mãe, mulher e professora.

À querida Professora Ana Calil, professora exuberante, que provocou questionamentos e desconfortos e assim, floresceu em mim o potencial de pesquisar e, por conseguinte, me profissionalizar.

À querida Professora Neusa Ambrosetti por suas aulas magníficas sobre o desenvolvimento da docência.

À linda Máira por socorrer-me nos momentos em que não sabia o que fazer com a tecnologia.

Ao Colégio Criar e Crescer por me permitir o crescimento como profissional e como pessoa.

Às amigas que fiz no mestrado, às que fiz durante a vida e que me fazem uma pessoa melhor.

A todos que diretamente ou indiretamente contribuíram para que o desejo do mestrado se tornasse uma prática concreta.

*O meu olhar é nítido como um girassol
Tenho o costume de andar pelas estradas
Olhando para a direita e para a esquerda
E, de vez em quando olhando para trás...
E o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto
E eu sei dar por isso muito bem...
Sei ter o pasmo essencial
Que tem uma criança se, ao nascer,
Reparasse que nascera deveras
Sinto-me nascido a cada momento
Para a eterna novidade do mundo*

(Alberto Caieiro)

RESUMO

Na atualidade, há urgência de referentes em busca da valorização e profissionalização do professor, não como um caminho hermético, mas no sentido de aprender que a docência requer mais que um conjunto de técnicas executadas com habilidades. É preciso a construção do conhecimento, de sentido, relacionados com o engajamento, prática e núcleo do processo educativo: o aluno. Esta pesquisa pretendeu conhecer e descrever boas professoras pertencentes aos anos iniciais do ensino fundamental, de duas realidades distintas, porém sem o intuito de compará-las. Utilizou-se metodologia qualitativa, dando-se voz aos alunos e às professoras apontadas por eles. Para tanto, aplicou-se questionário aos alunos, formulado com características de professores exitosos apontadas na literatura, a fim de indicarem o bom professor. Em seguida, foram realizadas observações da prática das professoras indicadas e por último, entrevistas semiestruturadas e reflexivas com as mesmas. Observaram-se e analisaram-se fatores, práticas e saberes docentes que levam ao reconhecimento como boas profissionais da educação. O embasamento teórico e a análise de dados deu-se através de autores como Silva e Almeida (2015), Shulman (2014), Shulman e Shulman (2016), Nóvoa (2009), Gauthier *et al* (2014), Gatti (1996, 2009), Altet (2017), Tardif (2002) dentre outros. Em ambas as comunidades escolares pesquisadas, as principais características apontadas pelos alunos àqueles que consideram bons professores foram: exigência, boa interação com os estudantes, domínio de conteúdo, sendo este sempre contextualizado de acordo com suas realidades. Percebeu-se que os próprios alunos por meio de seus apontamentos, demonstraram entender sobre o que se espera de um bom professor, comparado ao que a literatura indica, já nos anos iniciais do ensino fundamental. A análise dos dados das observações e entrevistas permitiram observar que as professoras pesquisadas possuem em tríade de igual valor e inter-relacionadas: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento. O conhecimento profissional foi demonstrado conjuntamente com práticas educacionais pontuais e planejadas, que levam em conta o currículo, conhecimento do que se faz e contextualização de acordo com as realidades vivenciadas, revelando ensino explícito. Possuem engajamento, que se manifesta por um compromisso moral com a profissão, conhecimento das instituições e do público com quem trabalham e se apoiam em práticas de formação continuada na escola e/ou exógenas.

PALAVRAS-CHAVE: Bons professores. Conhecimento Profissional. Prática Exitosa.

ABSTRACT

Nowadays, there is an urgent need for referents in search of teacher appreciation and professionalism, not as a hermetic way, but in the sense of learning that teaching requires more than a set of techniques performed with skills. It takes the construction of knowledge, meaning, related to the engagement, practice and core of the educational process: the student. This research aimed to know and describe good teachers belonging to elementary school, initial years, in different realities, not comparing the quality of the schools involved. A qualitative methodology was used, giving voice to the students and the teachers pointed out by the students. For that, a questionnaire was applied to the students, formulated with characteristics of successful teachers pointed out in the literature, in order to indicate the good teacher. Then, observations were made on the practice of the indicated teachers and, finally, semi-structured and reflexive interviews with them. Factors, practices and teacher knowledge that lead to recognition as good professionals in education were observed and analyzed. The theoretical basis and the analysis of data were obtained through authors such as Silva and Almeida (2015), Shulman (2014), Shulman and Shulman (2016), Nóvoa (2009), Gauthier et al. (2009), Altet (2017), Tardif (2002) among others. In both school communities, the main characteristics pointed out by the students to those who consider them to be good teachers were: requirement, good interaction with students, content domain, being always contextualized according to their realities. It was noticed that the students themselves, through their notes, demonstrated to understand what is expected of a good teacher, compared to what the literature indicates, already in the initial years of elementary school. The analysis of the data of the observations and interviews allowed to observe that the researched teachers have in triad of equal value and interrelated: professional knowledge, professional practice and engagement. Professional knowledge was demonstrated in conjunction with specific and planned educational practices, which take into account the curriculum, knowledge of what is done and contextualization according to the realities experienced, revealing explicit teaching. They have an engagement, manifested by a moral commitment to the profession, knowledge of the institutions and the public with whom they work, and they rely on practices of continuing formation in the school and / or exogenous.

KEYWORDS: Good teachers. Professional Knowledge. Successful Practice.

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP/UNITAU	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
PNAIC	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Dimensões da ação docente.....	27
Quadro 2- Resumo das Pesquisas Correlatas	51
Quadro 3- Categorias de análise deste estudo	73
Quadro 4- Corpo Docente da Escola Particular.....	75
Quadro 5- Corpo Docente da Escola Pública.....	77
Quadro 6- Características dos Bons Professores e Professora Eleita da Escola Particular.....	80
Quadro 7- Características dos Bons Professores e Professora Eleita da Escola Pública.....	80
Quadro 8- Comparativo percentual das características das Professoras Jasmim e Lírio.....	81
Quadro 9- Aulas descritas.....	96
Quadro 10- Raciocínio pedagógico.....	99

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
1.1 Problema.....	14
1.2 Objetivos.....	15
1.2.1 Objetivo Geral	15
1.2.2 Objetivos Específicos	16
1.3 Delimitação do Estudo	16
1.4 Relevância do Estudo	17
1.5 Organização da Pesquisa	18
2. O CONHECIMENTO PRODUZIDO EMBASANDO FUTURAS CONSTRUÇÕES.....	20
2.1 Professor: vocação, ofício e profissionalização.....	20
2.2 O professor: quem é e o que faz?	25
2.2.1 Os bons professores e suas práticas: de quem estamos falando?	32
2.3 Conhecimento profissional e saberes docentes	40
2.4 Bons professores e qualidade de ensino: uma relação a ser estabelecida?	45
2.5 Panorama dos trabalhos acadêmicos que abordam os bons professores e suas práticas	50
3. O CAMINHO PARA O CONHECIMENTO E RECONHECIMENTO DE BONS PROFESSORES: O PERCURSO METODOLÓGICO	56
3.1. Tipo de Pesquisa.....	56
3.2. Os sujeitos e escolas participantes da pesquisa	58
3.3. Instrumentos	58
3.3.1 O questionário como instrumento inicial para o reconhecimento dos bons professores.	59
3.3.2. A observação da prática profissional.....	61
3.3.3 A entrevista: instrumento que possibilita a manifestação de vozes sobre a docência.....	65
3.3.4 Análise documental: o conhecimento das instituições em que os bons professores desta pesquisa trabalham	67
3.4 Procedimentos para Análise de Dados	68
4. O BOM PROFESSOR E SUA PRÁTICA: ANÁLISE DAS VOZES E OBSERVAÇÕES – UMA CONVERSA NECESSÁRIA.....	72
4.1 Caracterização das escolas: conhecendo os contextos de atuação das boas professoras desta pesquisa	73
4.2 A seleção dos bons professores pelos alunos: vozes que nos dão pistas sobre referentes para a docência	78
4.3 As boas professoras desta pesquisa: suas vozes se definindo, a escolha pela docência, desafios iniciais- constantes e variáveis que permeiam o coletivo.....	84
4.3.1 Caracterização das participantes.....	85

4.3.2. A escolha profissional	86
4.3.3 A formação inicial: visitando o passado para o entendimento da docência no presente.	90
4.4 Bons professores: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento	95
4.4.1 O conhecimento profissional como categoria de análise.....	96
4.4.2 A prática profissional das professoras: descrições e análises.....	104
4.4.3 O engajamento: sentido da docência, compromisso pessoal e profissional, formação continuada.....	118
4.4.3.1 A formação continuada.....	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS: AFIRMAÇÕES E RETICÊNCIAS.....	133
REFERÊNCIAS	139
APÊNDICE I - OFÍCIO	144
APÊNDICE II – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	145
APÊNDICE III - OFÍCIO.....	146
APÊNDICE IV – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO.....	147
APÊNDICE V - OFÍCIO.....	148
APÊNDICE VI – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO.....	149
APÊNDICE VII – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	150
APÊNDICE VIII – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	151
APÊNDICE IX– ROTEIRO PARA DESCRIÇÃO DA OBSERVAÇÃO DAS AULAS DOS BONS PROFESSORES	152
APÊNDICE X – DESCRIÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DE OBSERVAÇÕES DA PROFESSORA JASMIM.....	153
APÊNDICE XI – DESCRIÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DE OBSERVAÇÕES DA PROFESSORA LÍRIO	162
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PAIS DE ALUNOS.....	164
DECLARAÇÃO:.....	165
ANEXO B – TERMO DE ASSENTIMENTO	166
PAIS DE ALUNOS	166
ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFESSOR	167

1. INTRODUÇÃO

Sabe-se que a educação é um processo social que envolve sujeitos com conhecimentos em variados níveis e que se propõem a compartilhá-los. Especialmente a educação escolar visa uma formação social, moral, cognitiva e emocional, ambientada em determinado contexto histórico, sendo intermediada pela ação dos professores.

Meu interesse por educação começou muito antes de estar formada em Fonoaudiologia e Pedagogia, pois desde a infância acompanhei o caminho e a história de uma professora, que na verdade, foi a pessoa que me impulsionou à profissão de professora. Seu exemplo e engajamento me levaram à docência.

A docente, a qual me refiro é minha mãe, que iniciou sua carreira como professora substituta na educação pública, percorreu o caminho de muitas outras mulheres na docência a partir da década de setenta: escola de zona rural, onde não era possível chegar de carro, efetivação na educação pública longe da cidade, onde residia, remoções, aulas em instituição particular de ensino e aposentadoria com honras, já em sua cidade (ainda que não esteja totalmente aposentada).

Ver o entusiasmo e a dedicação em estudos para se profissionalizar, o afeto com os alunos, a vanguarda ao romper paradigmas de fragmentação do ensino e, principalmente o êxito com alunos de ensino fundamental, foram os exemplos que, atualmente, em um processo reflexivo sobre minha própria profissão, enxergo como verdadeira motivação para esta pesquisa acontecer, observando e indagando bons professores da atualidade.

Desta forma, acredito que bons professores possuam conhecimento sobre o que fazem, boas práticas de ensino e engajamento, numa tríade de igual valor, independentemente se estão na escola pública (muitas vezes com carências de diversas naturezas), ou na escola particular. Ambas realidades trazem complexidades, mas de origens, muitas vezes, diferentes, tal qual a história de minha mãe, que ilustro introdutoriamente aqui. Professora Mariléia, profissional reconhecida por onde passou e onde ainda atua, cuja ação docente, na escola pública e particular, levavam pais a dormirem em filas para tentarem uma vaga em suas salas de alfabetização, devido ao seu engajamento, adaptação ao contexto da escola e êxito que seus alunos obtinham, tanto em uma instituição como outra. Seguramente, o fato de dormir em filas é indesejado em qualquer realidade, seja escolar ou não, mas o menciono aqui para ilustrar o reconhecimento da professora e seu destaque perante as comunidades onde exerceu a docência.

Toda essa história refletiu e reflete em minha atuação. Trabalhando com formação de professores há vinte e dois anos, com coordenação pedagógica da educação infantil e ensino fundamental de uma instituição particular de ensino e acompanhando, ainda que de maneira voluntária, a trajetória de professoras da rede pública municipal da cidade vizinha onde resido, acredito ser importante falar de práticas docentes que são consideradas exitosas, a partir do que se pode chamar de “bons professores”.

Obviamente que não se pretende aqui uma “romantização” da docência, em que se eleja uma hierarquia do que é mais ou menos valorativo em conhecimentos e saberes ou ainda, uma pretensão do que o professor deve ser, deve fazer e estratégias pedagógicas que deve seguir. O que se quis identificar foi: quem é e o que é ser bom professor de ensino fundamental, atuante nos anos iniciais, a partir da visão dos alunos; como ele se forma em saberes, quais são suas práticas, e quais fatores que contribuem para ações exitosas na escola pública e na escola particular, destacando e refletindo sobre o que é próprio da atividade da docência nos diferentes locais e públicos pesquisados.

Desta forma, pode-se contribuir para a reflexão sobre o fazer docente, agregando para sua dinamização e consolidação contínua de sua profissionalização, mesmo diante dos desafios da profissão na contemporaneidade, como descreve Tardif (2013), que situa o ensino no centro de múltiplos desafios econômicos, sociais e culturais, tanto individuais quanto coletivos, confrontado, por todos os lados, por pressões significativas para se transformar e se adaptar a um ambiente social cada vez mais complexo e instável em quase todas as dimensões.

Para o autor, na atualidade, o ensino sob a forma de vocação e de ofício coexistem com o movimento de profissionalização, levando a tensões ou até mesmo contradições no cerne de sua evolução social. Nesse sentido, a profissionalização do ensino requer uma visão reflexiva do ato de ensinar, sendo que ele não é mais uma atividade que se executa, mas uma prática na qual se deve pensar, problematizar, objetivar, criticar, melhorar (TARDIF, 2013).

Portanto, diante desses aspectos, observa-se que a profissão de professor vem se transformando, pois ele se vê diante de necessidades, tais como sua profissionalização, o trabalho em equipe e por projetos, autonomia e responsabilidades crescentes, entendendo a própria contribuição para a luta contra o fracasso escolar e para desenvolver a cidadania.

Nesse sentido, compreender o bom professor e suas práticas é uma necessidade, como refere Cunha (1997), visto que é preciso estudá-lo para que se possa entendê-lo, lembrando que o professor é localizado no espaço e no tempo, formando e formado pela sociedade em que se encontra. Assim, a primeira tarefa daqueles que são envolvidos com educação de

professores e comprometidos com uma prática pedagógica competente é a de estudar como e o porquê ela acontece na sala de aula.

1.1 Problema

O professor, de acordo com Gauthier *et al.* (2014), é o fator de maior impacto sobre o sucesso dos seus alunos, não desprezando o contexto socioeconômico, a família e as próprias características deles, que também influenciam na aprendizagem. Porém, em condições semelhantes, observam-se diferenças no desempenho dos discentes, influência que pode ser explicada pela intervenção do professor.

Para Gatti (2009), o papel do professor é de extrema relevância, sendo imprescindível no processo educativo. Sua formação, suas formas de participação em sala de aula, em programas educacionais e sua própria inserção nas instituições de ensino são vitais. Quando bem formado, o docente alia conhecimentos e conteúdos à didática e às condições de aprendizagem para os diversos segmentos.

Vale lembrar que o núcleo do processo educativo é a formação do aluno, a qual se constitui pelo entrelaçamento de processos cognitivos, afetivos, sociais, morais, dos conhecimentos, dos fazeres, das tomadas de decisão, da solução de problemas, da atuação perante às diversidades, do uso de técnicas e recursos em busca do desenvolvimento do pensamento crítico direcionado à autonomia para escolhas, como referem Gatti (2009) e Ambrosetti (1996).

Nesse sentido, é sabido que aprender o exercício da docência é muito mais que aplicação de um conjunto de técnicas, executadas com habilidades e dons. A docência requer a construção do conhecimento, de sentido e uma relação desses, em constância, com a prática com o núcleo do processo educativo, ou seja, com o aluno. A prática do professor acontece interligada às interações que abrangem os atores da escola, ou seja, alunos, demais professores, funcionários, equipe diretiva (orientadores educacionais, coordenadores pedagógicos, gestores), sistema de ensino, e a comunidade. Então, o professor, ao entrar numa sala de aula, se posiciona diante de um grupo de alunos e conseqüentemente, precisa estabelecer relações, desencadeando junto a eles, um processo de formação mediado por interações variadas (TARDIF, 2002).

As reflexões construídas neste estudo poderão contribuir como mais uma ferramenta para entender a prática docente de qualidade, a partir de professores que têm sucesso em sua práxis pedagógica, selecionados pela visão de seus alunos (núcleo do processo educativo), podendo levar a demandas sobre como estas questões podem interferir para os cursos de

formação inicial e continuada de professores e, por conseguinte, almejar um reflexo desta formação na escola e nos alunos.

Considerando a necessidade de se pensar a prática docente como um dos fatores para se melhorar a qualidade da educação oferecida em nossas escolas em todos os níveis, questionou-se: **Quem é o bom professor, pela visão dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, e quais suas características?**

A referida questão é seguida de outras indagações norteadoras:

- Existem aspectos que podem caracterizar o bom professor e suas práticas, pela visão do aluno dos anos iniciais do ensino fundamental?
- Quais são estes aspectos e como eles são construídos pelo professor em sua realidade escolar?
- Quais conhecimentos profissionais e saberes docentes¹ são importantes para que a prática do professor se traduza em boa qualidade de educação na escola particular e na escola pública?

A partir das referidas demandas, delimitou-se os objetivos gerais e específicos.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

O objetivo desta pesquisa é analisar e descrever os fatores, práticas e saberes que levam docentes dos anos iniciais do ensino fundamental a serem reconhecidos por seus alunos como um bom professor.

Ressalta-se que não se confere como objetivo desta pesquisa a comparação de qualidade entre as escolas e avaliação dos docentes, mas o destaque às características de seus processos formativos e de suas práticas, que os levaram a serem exitosos, pela visão dos alunos e, que por ventura, possam servir de reflexão para a qualidade e profissionalização da docência.

¹ Neste estudo aparecerão profusamente os termos “conhecimento profissional” e “saberes docentes”. O primeiro é utilizado na obra de Shulman (2014) e Shulman e Shulman (2016), os quais defendem que é o conhecimento que o professor deve saber, fazer e compreender para converter o ensino em algo mais que uma forma de trabalho individual a fim de ser também considerado uma profissão prestigiada. Já o termo saberes docentes é mais utilizado por Tardif (2002) e referir-se à ação de conhecer, compreender e saber fazer. Embora a literatura aponte algumas diferenças conceituais entre eles, privilegiou-se usá-los como sinônimos.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Identificar e conhecer as características de docentes que atuam em contextos diferentes, considerados bons por seus alunos;
- Levantar quais são as características que esses profissionais identificam em suas práticas que os levam a serem reconhecidos como bons profissionais da educação;
- Propor reflexões sobre a ação docente que favoreçam um ensino de melhor qualidade, mesmo diante da complexidade do sistema educativo e seus atores na atualidade.

1.3 Delimitação do Estudo

O presente trabalho tem como objeto de pesquisa bons professores e suas práticas, a partir da seleção inicial feita por seus alunos. A coleta de dados aconteceu em uma instituição de ensino da rede privada de Cachoeira Paulista, cidade do Vale do Paraíba, interior de São Paulo e em uma escola de ensino fundamental, da rede municipal de ensino na cidade de Cruzeiro, também Vale do Paraíba, interior de São Paulo.

Cachoeira Paulista possui 288 km² (duzentos e oitenta e oito quilômetros quadrados) de extensão e conta com aproximadamente 31.000 (trinta e um mil) habitantes. Tem como cidades vizinhas: Canas, Cunha e Cruzeiro. Possui como atividades econômicas principais: comércio, funcionalismo público e pecuária.

A cidade conta com escolas de educação infantil municipais, particulares e uma institucional. O ensino fundamental é oferecido em nível municipal, privado e institucional, sendo que esta última oferece também ensino médio e ensino superior. O ensino médio regular é ofertado por escolas públicas estaduais e há uma escola da rede privada que também oferece essa etapa de ensino.

Cruzeiro possui 305.699 km² (trezentos e cinco mil, seiscentos e noventa e nove quilômetros quadrados) de extensão territorial. Sua população é aproximadamente de 80.749 (oitenta mil, setecentos e quarenta e nove) habitantes. Possui as seguintes cidades vizinhas: Cachoeira Paulista, Lavrinhas, Silveiras, Passa Quatro, Piquete, Delfim Moreira e Marmelópolis. Suas principais atividades econômicas estão relacionadas à indústria, comércio e funcionalismo público.

O panorama escolar público é composto de creches municipais de educação infantil, escolas municipais de educação infantil e ensino fundamental e escolas estaduais de ensino

médio e técnico. Há ainda uma instituição de nível superior pública. A rede privada conta com escolas de educação infantil, ensino fundamental e médio e instituições de ensino superior.

A escolha das cidades se deu pelo fato da pesquisadora residir em uma delas e ter contato com professoras da escola selecionada da cidade vizinha. Ambas as instituições escolhidas possuem as mesmas etapas de ensino e número semelhante de alunos, cerca de trezentos discentes em cada.

1.4 Relevância do Estudo

Ao se falar em “bons professores e suas práticas” é preciso que se leve em consideração que o conceito de “bom” é variável, dependente do contexto em que os sujeitos envolvidos estão inseridos. É sabido também o quanto a profissão em si é caracterizada pela complexidade de contextos sócio-históricos e políticos.

Ao mesmo tempo, pode se afirmar que o trabalho do professor está se modificando e as questões da profissionalização docente são eminentes. Dele se espera que tenha e que desenvolva competências, tais como: organizar e dirigir situações de aprendizagem, administrar a progressão das diversas aprendizagens, provocar o envolvimento dos seus alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho, saber trabalhar em equipe, envolver as famílias dos alunos no processo educativo, utilizar com coerência novas tecnologias, compreender e atuar perante os deveres e dilemas éticos da profissão docente e administrar a própria formação continuada com todas as suas implicações (PERRENOUD, 2000).

Portanto, diante da educação escolar e sua complexidade, que envolve inclusive o pensar no papel do professor, é importante identificar sua multiplicidade de ações, conhecer um pouco mais sobre quem é considerado bom professor e quais são suas práticas, além de ressaltar sua existência em contextos sociais, econômicos e culturais diferentes. Isto não quer dizer que exista uma sobreposição de determinados aspectos que caracterizem um bom professor numa realidade específica, os quais sejam mais importantes que aspectos diversos de outros denominados bons professores, presentes em outras ambiências. Este estudo parte do princípio da existência de bons professores em realidades distintas.

A presente pesquisa se justifica também pelos pressupostos de Gatti (1996), a qual afirma a necessidade de se compreender mais profundamente os contextos sociais, afetivos e culturais que permeiam o exercício da docência, sendo inegável a direta relação das motivações, percepções, crenças, atitudes e valorização aos modos de envolvimento dos professores com seus alunos e com a prática profissional.

Não se trata de uma catalogação ou preciosismos referentes à identidade e saberes que constituem bons docentes, mas sim, justificar esta pesquisa no sentido de poder haver mais uma ferramenta para reflexões, que permitam ações, que por sua vez, poderão se traduzir em boas práticas educativas, na própria dinamização da docência e de sua consolidação, em que se pesem os diversos contextos educativos.

Assim, fica explícito que é preciso reconhecer que os professores são sujeitos do conhecimento e produzem saberes. Justifica-se essa pesquisa também no sentido de valorizar a subjetividade docente, legitimando um repertório de conhecimentos sobre o ensino a partir do que os professores são, o que sabem e o que praticam.

Resguarda-se que sob esse olhar, tão importante quanto identificar possíveis falhas que acometem o processo de formação e prática docente, é reconhecer quais são e como são os bons professores e suas práticas exitosas (em que se relevem os critérios para a seleção do termo “bons”, os quais acontecem de acordo com critérios pautados em caráter cultural e histórico das diversas comunidades), de tal modo que possa se contribuir para possíveis fundamentações de processos de formação inicial e continuada. Então,

Estipular e refletir sobre aquilo que é próprio da ação docente – e dos diferentes conhecimentos que a justificam e a informam – não significa, portanto, indicar um caminho hermético, tampouco seguro, mas antes apontar alguns critérios por meio dos quais se possa qualificar e indicar o próprio exercício da autonomia docente e escolar (SILVA E ALMEIDA, 2015, p. 20).

Desta forma, poderá ser percebida a relevância desta pesquisa como objeto de reflexão, à luz do que dizem alunos e posterior análise de estudiosos sobre o assunto para que se possa pensar sobre a docência desenvolvida em seus contextos diversos, considerando, inclusive seus fundamentos. Quiçá, este trabalho poderá ser uma contribuição para questões que envolvem boas práticas docentes.

1.5 Organização da Pesquisa

A primeira seção desta pesquisa apresenta o tema, o problema, os objetivos e a justificativa da escolha de estudar sobre bons professores e suas práticas, tendo como objetivo geral identificar suas características, escolhidos a partir do olhar dos seus alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente de terceiro, quarto e quinto anos.

Na segunda seção apresenta-se uma discussão sobre alguns pontos que fundamentam a pesquisa, explicitando o assunto e desenvolvendo os subitens: questões sobre a profissionalização docente, atuação do professor, em seguida, bons professores e suas práticas, conhecimentos e saberes docentes e por último, qualidade de ensino e a possível relação com bons professores. Finalmente, expõe-se um panorama dos trabalhos acadêmicos

sobre bons professores e suas práticas. Discute-se diretamente o papel do professor, questionando quem é esse profissional considerado bom e quais são suas práticas.

Os procedimentos metodológicos compõem a terceira seção. Neste item, detalha-se o processo de escolha dos sujeitos e a observação da prática das professoras escolhidas pelos alunos, diante de um roteiro e das entrevistas individuais realizadas com elas.

Em seguida, acontece a discussão dos dados coletados, apresentando-se, inicialmente, uma caracterização das escolas envolvidas e das professoras selecionadas pelos alunos. Envolve-se com as características do bom professor, segundo os alunos e a comparação com a literatura pesquisada sobre o tema, a observação de suas práticas e suas vozes sobre a própria docência. Por último serão feitas as considerações finais sobre esta pesquisa.

2. O CONHECIMENTO PRODUZIDO EMBASANDO FUTURAS CONSTRUÇÕES

Nessa seção tratou-se sobre profissionalização docente, questões de identidade, conhecimentos e prática docente, o bom professor e suas práticas, a atuação do professor e aspectos concernentes à qualidade de ensino e uma possível relação com bons professores. Por último, foi feito um levantamento dos trabalhos acadêmicos que abordam os bons professores e práticas exitosas.

2.1 Professor: vocação, ofício e profissionalização

Em vários momentos desta pesquisa cita-se que antes de compreender a profissão docente, é preciso que se tenha em mente a amplitude do conceito de educação. Afinal, ela não constitui campo de ação exclusivamente do professor e da escola, consonante com Silva e Almeida (2015), quando mencionam que práticas educativas compõem e acompanham a existência humana, “independentemente das escolhas profissionais ou de quaisquer outros modos de vida, individuais e coletivos” (SILVA E ALMEIDA, 2015, p. 14).

Contudo, o referido acima não diminui ou relativiza a importância do trabalho docente, sendo que professor constitui “uma figura pedagógica que habita a escola” (MASSCHELEIN E SIMONS *apud* SILVA E ALMEIDA, 2015, p. 14) e faz parte de um grupo social caracterizado pela preocupação com o ensino como uma atividade profissional não contingente e/ou circunstancial.

De acordo com Sacristán (1999), a definição de profissionalidade docente não é exata e está em permanente elaboração, ainda que se entenda pelo termo, a afirmação do que é específico em sua ação: conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores, constituindo a especificidade de ser professor. Ainda assim, para uma correta compreensão do profissionalismo é preciso relacioná-lo aos contextos que definem a prática educativa.

Portanto, se essa pesquisa pretende descrever bons docentes e práticas exitosas, é preciso compreender o movimento de profissionalização docente, pois o professor está confrontado, em todas as suas dimensões, as a pressões significativas de transformação e adaptação a um ambiente social, que se constitui cada vez mais intenso e instável (TARDIF, 2013). Para o autor, o ensino visto como vocação e como ofício coexistem com o movimento

de profissionalização, o que leva a pontos conflituosos e contradições no centro da evolução social do ensino.

A docência vem se constituindo como profissão de forma lenta, se mostrando, de maneira geral, como ofício e caminhando progressivamente para a profissionalização, cujo processo demanda a “construção e o domínio de uma base sólida de conhecimentos específicos e de suas decorrentes formas de ação, além de constituir-se em uma crescente autonomia em função de seu nível de qualificação” (SILVA E ALMEIDA, 2015, p. 9). Desta forma, percebe-se a importância do movimento de profissionalização docente, com efetiva construção de saberes e reflexões sobre a prática, pautadas pela busca da autonomia.

Corroborando com a premissa da necessidade desta construção e domínio acima referida, a afirmação de Gauthier (2013) sobre a atividade docente ser exercida sem que revelem os saberes que lhe são próprios. Ainda que a docência seja uma atividade realizada desde a antiguidade, sabe-se muito pouco a seu respeito e convive-se com ideias errôneas, preconcebidas, que contribuem para a manutenção do “ensino numa cegueira conceitual” (GAUTHIER, 2013, p. 20), o que certamente contribui para a não profissionalização da profissão.

Ressalta-se que para compreendermos a forma atual de ensino, é necessário entender também como se deu sua evolução. Na atualidade, as mulheres compõem cerca de 75% a 80% da força de trabalho de ensino da escolaridade obrigatória, sendo cerca de 90% a 95% na escola primária. Tal presença é histórica e não há como se falar em desenvolvimento do ensino sem levar em conta a importância do trabalho feminino (TARDIF, 2013).

O autor ainda refere que a evolução do ensino escolar moderno perpassou por três idades correspondentes a um período histórico particular para cada um. O primeiro foi a idade da vocação e predominou do século XVI ao XVIII. A partir do século XIX, a idade do ofício se estabelece e, finalmente, na segunda metade do século XX, a idade da profissão surge lentamente.

Segundo Tardif (2013), o ensino sob a forma de vocação era majoritariamente praticado pelas mulheres, sendo essencialmente um trabalho moral para atingir a alma das crianças, guiando, disciplinando e controlando suas ações, sendo que a instrução para ler, escrever e contar era subordinada à religião e aos aspectos morais. No período, as condições materiais como salário, estatuto e tarefas não eram prioritárias. Apregou-se a subordinação das mulheres aos homens, da primazia dos professores secundários sobre os do primário, assim como dos professores da cidade sobre os professores rurais.

Em relação ao período do ofício, o autor afirma que entre os séculos XIX e XX a educação tornou-se pública e a docência foi gradualmente incorporada a estruturas do estado

em níveis nacional, federal, provincial, estatal, municipal. As professoras passam gradualmente do exercício vocacional para contratual e salarial, objetivando construir uma carreira e obter salário, mesmo permanecendo a mentalidade de serviço anterior, agora sendo necessário formarem-se para o trabalho.

Assim, surgem as escolas normais em que o aprendizado da profissão perpassa pela prática, imitação e domínio das rotinas e regras estabelecidas nas escolas. Importa que:

No Ocidente, o ensino como ofício atingiu seu apogeu após a Segunda Guerra Mundial, como parte de um processo de democratização escolar sem precedente que vê nascer vastos sistemas escolares estabelecidos sob a direção dos Estados. Na maioria dos países ocidentais, a edificação desse sistema de ensino estatal permite que os professores sejam integrados à função pública com o estatuto de funcionário público. Esse estatuto lhes garante certa autonomia pedagógica e uma proteção contra os antigos controles externos, tais como o dos pais, dos sacerdotes ou dos notáveis.

Enfim, estabelece-se uma relação de confiança entre o Estado e as professoras, pois ele lhes delega certa autoridade pedagógica e reconhece sua competência em administrar as aulas. Em princípio, as professoras são responsáveis por suas classes, pela gestão dos alunos, pelas escolhas pedagógicas relacionadas à matéria, pelas atividades de aprendizagem, pela disciplina, entre outros aspectos (TARDIF, 2013, p. 557).

De acordo com Tardif (2013), as referências de vocação e de ofício continuam sendo importantes para pensar o ensino, o estatuto dos professores e as próprias condições de trabalho (carreira, proteção, estabilidade de emprego, aposentadoria, etc.). Ressalta que a profissionalização da docência provém de um ideal tipicamente americano há aproximadamente trinta anos, sendo que deve se pensar sobre este fato de maneira crítica.

Muitos professores sentem que os ganhos obtidos na idade do ofício podem estar ameaçados e em risco de serem substituídos por uma profissionalização embasada na concorrência, prestação de contas, salário segundo o mérito, a insegurança no emprego e no estatuto. Tudo isto pode levar à crença de que a profissionalização caminha como proletarização de uma parte dos professores, sendo que por isso, a transição entre a idade do ofício e a idade da profissão provoca significativa resistência entre os docentes da maioria dos países segundo Tardif (2013).

Tendo em vista constructos sobre a profissionalização docente e ensino, ressaltam-se os estudos de Roldão (2007) para o qual a função de ensinar, na atualidade, é caracterizada por uma dupla transitividade e pelo lugar de mediação, configurando-se como a especialidade de fazer aprender algo a alguém, pois o ato de ensinar só acontece na transitividade corporizada no destinatário da ação. A autora faz referência de que a história recente dos professores, como grupo profissional, desenvolve-se num processo complexo de

profissionalização, sendo que para seu entendimento, dois processos sociais, distintos e complementares, devem ser analisados:

[...] um, extrínseco, de natureza político-organizativa: a institucionalização da escola como organização pública, e do currículo que a legitima no plano social, a partir da necessidade de: (a) alfabetizar a população, incluindo a trabalhadora, no pós-Revolução Industrial; e (b) viabilizar um maior grau de participação na vida pública nas sociedades pós-antigo regime; é assim a afirmação social da instituição escola que vai funcionar como alavanca principal, ainda que não única, do processo gradual de afirmação dos docentes como grupo profissional socialmente identificável; b) outro, de natureza intrínseca, associado à necessidade de legitimar esse grupo social dos docentes pela posse de determinado saber distintivo: a afirmação de um conhecimento profissional específico, corporizado, e, por sua vez, estimulado pelo reconhecimento da necessidade de uma formação própria para o desempenho da função, reconhecimento que constituiu um dos grandes passos, no início do século XX em particular, para o reconhecimento social dos docentes enquanto grupo profissional (ROLDÃO, 2007, p. 96).

Portanto, para o entendimento da profissionalização docente é necessário vislumbrar historicamente a coexistência dos processos acima citados, que abordam a questão da escola e do currículo, ao mesmo tempo em que ocorre a legitimidade da docência como profissão, requerendo conhecimentos profissionais específicos.

A autora destaca a mudança do paradigma sobre a figura do professor, a quem se atribuía a detenção exclusiva do conhecimento com o poder de ensinar os saberes. Isso gerava um reconhecimento da profissão e valorização no meio social. Na atualidade observa-se que a profissão docente perpassa por uma crise de identidade, advinda da rápida mudança de papéis, expectativas e contextos em torno dos quais há a estruturação da profissionalidade (ROLDÃO, 1998).

Segundo a autora, em virtude da democratização do ensino juntamente com as evidentes mudanças ocorridas na sociedade, pode-se afirmar que houve significativas alterações no papel da escola e dos professores. Ainda assim, apesar do exercício da função do professor ter se transformado, a função profissional não mudou.

O discurso de Roldão (1988) revela que é necessário recolocar a ação de ensinar no seu original e legítimo sentido, pois “ensinar significa fazer aprender. Trata-se de uma ação transitiva, que não existe se não se exercer sobre alguém e alguma coisa. Ou seja, não só ensinar significa fazer aprender, como fazer aprender alguma coisa a alguém” (ROLDÃO, 1988, p. 4). Por essa visão, pode ser estabelecido o quão processual é o ato de ensinar e aprender, claramente embasados em uma relação entre o objeto de conhecimento, o aluno e seu contexto e as experiências do profissional docente.

A relação referida acima implica diretamente a reflexão sobre a função docente, em que pese a necessidade de análise de suas práticas a partir do conhecimento que possui e dos

novos saberes adquiridos ao longo da prática e da formação continuada, movimento este, incondicional à profissionalização.

No mesmo sentido, Shulman (2014) menciona a reflexão sobre a necessidade da profissionalização, de forma que se eleve o nível do ensino para uma ocupação mais respeitada, mais responsável, com remuneração melhor e em que se considere clareza quanto ao julgamento da educação e dos professores. O autor defende ainda que para isto acontecer, uma das premissas essenciais é a base de conhecimento para o ensino, assunto que será abordado adiante nesta pesquisa.

A profissionalização docente enquanto preocupação e necessidade evolutiva do professor também aparece na obra de Perrenoud (2000), segundo o qual, a profissionalização é uma transformação estrutural a ser debatida coletivamente por leis e políticas da educação, mas também pode acontecer por meio das opções pessoais dos professores. Assim, sua complexidade é grande e não configura apenas a soma de políticas ou iniciativas individuais. Todos podem contribuir para fazer com que o ofício evolua no sentido da profissionalização.

Para o autor, exemplos da contribuição para a evolução da profissionalização pautam-se no ato de centrar-se nas competências a serem desenvolvidas pelos alunos e nas mais diversas situações de aprendizagem, na promoção de um ensino diferenciado com avaliação formativa e luta contra a reprovação, desenvolvimento de uma pedagogia ativa e cooperativa; promoção de participação em formação continuada reflexiva sobre práticas pedagógicas e sobre a docência como um todo; trabalho em equipe; ética e engajamento em procedimentos de inovação individual e coletiva.

A partir destas colocações, conclui-se que a trajetória da profissão de professor e a busca da profissionalização não são lineares, assim como a evolução do ensino também não possui linearidade, é feita de continuidades, de desvios e retrocessos, sendo que formas antigas convivem com formas modernas. Obstáculos à profissionalização, de diferentes naturezas, precisam ser objetos de reflexão para que se entenda o que seria a verdadeira profissionalização (TARDIF, 2013). Por outro lado, a consciência de que todos podem contribuir para o processo de profissionalização, não pautando apenas em leis e políticas educacionais, faz-se uma urgência na atualidade.

Vê-se que os constructos acima perpassam o tema profissionalização com questões complexas e intrincadas que vão da construção histórica da profissão por mulheres, formação, definição das atribuições, conhecimentos e competências e consciência do papel individual que cada docente exerce no desenvolvimento da profissão.

Como este estudo objetiva descrever ações de professores considerados bons, dar voz a eles em um movimento reflexivo, crê-se que o levantamento feito possa contribuir para o

entendimento dos fenômenos observados e relatos ouvidos por meio das entrevistas semiestruturadas e reflexivas, cujos roteiros iniciais sofrem influências do embasamento teórico aqui feito e abordam questões de profissionalização. Quiçá, as informações aqui descritas, analisadas à luz de fontes teóricas, possam auxiliar o desenvolvimento não somente da pesquisadora, mas de professores em formação inicial e também continuada.

2.2 O professor: quem é e o que faz?

“Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender.”
Paulo Freire

Acreditando que o professor é antes de tudo, a pessoa que ensina (NÓVOA, 2009), refere-se à necessidade de entender-se quem é esta pessoa, o que faz, como se constituiu, pois para professores “produzir a sua vida é também produzir a sua profissão” (AMBROSETTI, 1996, p. 64).

Tendo feito um breve levantamento da profissionalização docente, pensando-se no referido acima, considera-se ser importante para o desenvolvimento deste estudo, trabalhar com conceitos de identidade e ação docentes, afinal, o movimento descritivo de bons professores é inerente às intenções desta pesquisa.

Mais uma vez reafirma-se que é impossível falar exclusivamente de um aspecto da docência, sem que esteja também relacionado a outro. Veja-se: no item anterior procurou-se levantar aspectos da profissionalização docente, os quais envolvem, inclusive, conhecimento, prática e engajamento, que serão descritos neste e nos próximos itens.

Ressalta-se que a transmissão do conhecimento não pode ser considerada função exclusiva do professor, não podendo se ignorar a afetividade, a aprendizagem, a troca de saberes e o movimento, inerentes ao ser docente, além da própria conceptualização ampla de educação.

E por ser ampla, a educação não é um domínio apenas do espaço escolar e dos professores. Mas, em se tratando especificamente da educação escolar, o professor constitui a escola e por ela é constituído, independentemente do papel e das características que possam lhe ser atribuído: tipo histórico, sociológico ou psicológico. É neste espaço que o docente aprende a ser docente (SILVA E ALMEIDA, 2015).

Os autores destacam que estas três dimensões da ação docente necessitam estar intrinsecamente relacionadas: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Os autores relatam que o conhecimento profissional compreende a aquisição de diferentes saberes que irão subsidiar a prática educacional a ser realizada na esfera escolar. Esse conhecimento compreende informações e conceitos que formarão seu objeto de ensino, numa articulação profícua do domínio do campo de conhecimento pedagógico em seus fundamentos históricos, filosóficos, sociológicos, psicológicos e didáticos. Com isto, supõe-se a possibilidade de uma atuação docente capaz de tomadas de decisão embasadas em princípios éticos próprios da tarefa educativa, tais quais as diferentes condições e circunstâncias que envolvem a prática escolar.

Sobre a prática profissional, Silva e Almeida (2015) enunciam que essa compreende os aspectos que envolvem a criação de condições de aprendizagem, por meio do compromisso com o desenvolvimento de todos os alunos em suas diversidades.

Essa dimensão envolve as habilidades de planejar e promover situações de ensino que favoreçam a problematização, as indagações, a curiosidade e a investigação, momentos em que os alunos reelaboram as relações com os conteúdos de aprendizagem. Considera os conhecimentos prévios dos estudantes e diferentes formas de interação e socialização. Compõem essa dimensão a promoção de um clima favorável às relações de confiança e respeito, o uso de procedimentos variados e adequados aos objetivos e conteúdo de ensino, bem como o acompanhamento permanente das aprendizagens com a finalidade de promover apoio aos alunos, considerando seus diferenciais, e o aperfeiçoamento da prática educativa (SILVA E ALMEIDA, 2015, p. 84).

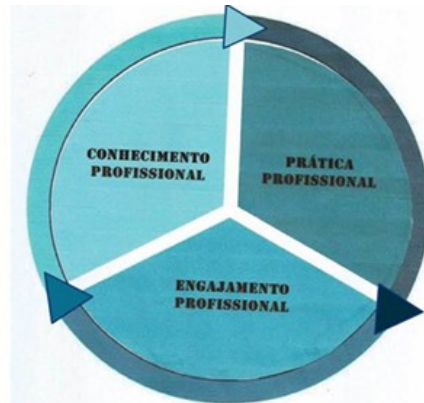
Intrinsecamente ligado ao conhecimento e à prática, o engajamento profissional como dimensão da docência, incita à ação do professor, traduzindo-se nas maneiras pelas quais ele demonstra na escola, como um todo, o espírito de cooperação e de parceria, tendo a consciência de suas responsabilidades individuais e coletivas para com a aprendizagem e também para com o desenvolvimento humano dos alunos (SILVA E ALMEIDA, 2015).

Desta forma, o engajamento, segundo Silva e Almeida (2015), compreende também o sentido ético e social da prática docente, procurando o desenvolvimento profissional, de maneiras diversas, no sentido da busca de contínua melhoria do seu próprio trabalho e de seus pares, sempre contextualizando sua ação. , Considerando a comunidade com suas condições e contribuições e por fim, conhecendo o sistema que atua, juntamente com suas políticas educacionais, problematizando-as e equilibrando-as em relação ao contexto da escola.

Importa reafirmar que os autores citam que essas três dimensões se interseccionam, caracterizando seu conjunto, em processo recursivo, que denota sua própria complexidade.

Esquemáticamente, pode se visualizar da seguinte forma:

Figura 1: Intersecção das três dimensões da ação docente



Fonte: SILVA E ALMEIDA, 2015, p. 84.

Elucidando os conceitos de Conhecimento Profissional, Prática Profissional, Engajamento Profissional, demonstra-se o quadro a seguir:

Quadro 1 - Dimensões da ação docente

Dimensão	Categorias
Conhecimento profissional	Domínio de seu campo de conhecimento específico.
	Entendimento das relações de seu campo de conhecimento com outros campos do saber.
	Domínio dos conteúdos da disciplina que ensina.
	Compreensão do currículo escolar.
	Compreensão dos fundamentos históricos-filosóficos da educação básica.
	Compreensão do contexto sociocultural dos estudantes e seus impactos na aprendizagem.
	Domínio do conhecimento pedagógico dos conteúdos que ensina.
	Conhecimento dos procedimentos de acompanhamento e avaliação das aprendizagens dos alunos.
	Conhecimento dos modelos e resultados de avaliações externas às instituições escolares.
Prática Profissional	Definição de objetivos e conteúdos de aprendizagem e planejamento de atividades de ensino a partir delas.
	Proposição de objetivos de aprendizagem, oferecendo desafios adequados para alunos com variadas habilidades e características.
	Organização de planos de aula e/ou sequências didáticas que favoreçam a motivação para a aprendizagem.
	Utilização de formas de abordagem de conhecimentos de maneira compreensível aos alunos.
	Organização de tempos e espaços de sala de aula que se adequem ao planejamento de ensino e aos objetivos de aprendizagem.
	Organização e aplicação de avaliações coerentemente com os objetivos de aprendizagem.
	Atenção aos progressos e respostas dos alunos, orientando-os a refletir sobre seus avanços e necessidades.
	Utilização de resultados das avaliações no aperfeiçoamento e/ou reformulação das atividades de ensino.

Engajamento	Compartilhamento com seus pares e equipe gestora das responsabilidades comuns da escola.
	Identificação das necessidades de desenvolvimento profissional e ações a partir delas.
	Informação e reflexão sobre a profissão docente, rede de ensino de atuação e políticas educacionais vigentes.
	Atualização quanto aos avanços de conhecimento e das práticas de ensino de sua área.
	Relacionamento de forma colaborativa e respeitosa com pais ou responsáveis.
	Atuação de forma ética e coerente com os princípios de cidadania e direitos humanos.

Fonte: SILVA E ALMEIDA (2015).

Tais pressupostos concordam com a obra de Tardif (2002), que discorre sobre a profissão de professor, por meio da articulação entre os seus diferentes saberes. De acordo com ele, o professor ideal deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, possuindo conhecimentos concernentes às ciências da educação e à pedagogia, além de buscar o desenvolvimento de um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Assim, o professor está inserido na escola, que é o espaço onde ocorre a docência e a discência e nela deve acontecer uma prática reflexiva e compartilhada dos seus saberes, embasada numa colaboração mútua entre os pares. Desta forma, é possível ao docente que atualize seus conhecimentos e possa realizar novas práticas de ensino (CANÁRIO, 1998).

Segundo o autor, a escola é o espaço mais adequado para essas reflexões, pois é permeado de singularidades e permite o desenvolvimento da verdadeira formação, tal qual Silva e Almeida (2015) afirmam também. Nela aparecem possibilidades para se compreender os problemas educacionais, assim como nesse espaço ocorre o aprendizado por parte dos professores, inclusive eles aprendem como ensinar.

Pensando no papel do professor, pode-se mencionar Shulman (2014), o qual alerta que o ensino, em sua maior parte, é conduzido sem audiência de seus pares e é iminente a carência de pensar e refletir sobre história da própria prática, além de se conhecê-lo. Em seus constructos, o autor alerta que professores têm dificuldades para articular o que sabem e como sabem. Para ele, quando se conhece o ensino, é possível descobrir novas categorias de desempenho e compreensão de características de bons professores e esse conhecimento leva à compreensão e raciocínio, transformação e reflexão. Lembrando sempre que é preciso tomar cuidado com a trivialização, que acontece quando se afirma que para ensinar é necessário apenas habilidades básicas, conhecimento de conteúdo e habilidades pedagógicas em geral, desconsiderando as suas complexidades.

Entende-se que a partir destas ideias, professores devem provocar processos construtivos em seus alunos, de maneira que estes não se tornem dependentes deles e que não sejam estimulados a imitação de forma adulatória (SHULMAN, 2014).

Em outro estudo, Shulman e Shulman (2016) citam que professores devem aprender também, por meio de reflexões críticas sobre suas próprias práticas, transformando suas experiências individuais em conceitos que possam ser mais generalizáveis por intermédio de reflexão individual e coletiva.

Portanto, a docência se constrói em dinâmicas escolares com características contextuais diversas e numa relação docente e discente ao mesmo tempo. Isto leva à necessidade de uma formação profissional que possibilite ao professor repensar sua prática, aprender enquanto ensina e ensinar ao mesmo tempo em que aprende, buscando a autonomia e a consciência de seu papel.

Ao professor não recaem somente as determinações a serem cumpridas, oriundas do conhecimento ou dos componentes diversos constituídos no currículo. A ele também é atribuídas obrigações e intervenções em relações aos alunos e o meio social concreto em que vivem.

Tais considerações afirmam os objetivos pretendidos neste estudo, pois se acredita que para compreender a profissão docente seja necessário relacioná-la com os contextos que definem a prática e também por isto, buscou-se duas instituições escolares com realidades distintas. Em Sacristán (1999) há a referência de que o professor é responsável pela prática, mas não se pode deixar de afirmar que esta é a intersecção de diferentes contextos, sendo que ele pode apenas fazer uma adaptação às condições já pertencentes àquela comunidade ou pode trabalhar em uma perspectiva crítica, com capacidade de adoção de decisões estratégicas para intervir nos contextos. Assim, “[...] o professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes” (SACRISTÁN, 1999, p. 74).

Em outra obra sobre a docência, Sacristán (2000), discute a consideração de que o papel do professor possa estar situado em três níveis possíveis, levando em conta o grau de independência profissional a ele conferido:

- 1) No nível de imitação-manutenção, no qual os professores são seguidores de livros-textos, guias, se confia que tenham habilidades para desempenhar tarefas a cumprir conforme algum padrão, sem que eles devam questionar o material que utilizam. Um papel que serve à manutenção da prática estabelecida ou à implantação de cima de qualquer outro modelo [...]
- 2) Num segundo nível, se vê o professor como mediador na adaptação dos materiais, dos currículos ou das inovações nas condições concretas da realidade na qual atua. Ele conhece os recursos do meio, da escola, as possibilidades de seus alunos, etc., com o que pode realizar uma prática mais aperfeiçoada, interpretando e adaptando, aproveitando materiais, textos, conhecimentos diversos que trata de aplicar, etc.
- 3) Num terceiro nível, se situa o professor criativo-gerador, que, junto com seus companheiros, pensa sobre o que faz e trata de encontrar melhores soluções, diagnostica os problemas e formula hipóteses de trabalho que desenvolve

posteriormente, escolhe seus materiais, planeja experiências, relaciona conhecimentos diversos, etc. diríamos que trabalha dentro de um esquema de pesquisa na ação. Aqui o professor avalia, diagnostica, interpreta, adapta, cria, busca novos caminhos (TANNER E TANNER, 1980, p. 636 *apud* SACRISTÁN, 2000, p. 179).

Portanto, mesmo que se saiba que o professor não deva ter sua ação baseada apenas em transmissão de conhecimento, tal atitude ainda é uma realidade com a manutenção e imitação de práticas sem posturas reflexivas, coexistindo com professores mediadores e com professores criativos-geradores, configurando níveis diferentes do papel do docente para com os alunos e que se reflete também na sociedade como um todo.

Nesse sentido, Sacristán (2000) afirma que há tempos é sabido que o professor constitui um fator condicionante da educação e, de forma mais concreta, da aprendizagem de seus alunos, considerando seu papel mediador nos processos de ensino. Ele não seleciona as condições nas quais realiza seu trabalho e muitas vezes não pode escolher como irá desenvolvê-lo. Caberá ao professor promover adequações, atuando de diversas formas possíveis dentro de certas margens, relevando que os determinantes possíveis “quase nunca são totalmente inexoráveis nem sem possibilidades de moldagem. O caráter radicalmente indeterminado da prática sempre colocará a responsabilidade do professor e sua capacidade para ‘fechar’ situações, ainda que estas não sejam definidas por ele” (SACRISTÁN, 2000, p. 167), o que implica desenvolvimento de uma prática reflexiva com responsabilidade e autonomia.

Fica evidente então, a importância do papel do professor para que seus alunos obtenham resultados significativos, de maneira concreta, partindo de conteúdos constituintes do currículo, em diferentes metodologias e situações. Ademais, é por meio da mediação que se compreende mais efetivamente o porquê os estudantes diferem no que aprendem, nas atitudes para com o aprendido e até mesmo para a distribuição social do conhecimento (SACRISTÁN, 2000). De acordo com o autor, o professor bem preparado compreende suas ações com maior profundidade, conseguindo desenvolver seu trabalho, seu planejamento de forma a atender as necessidades de seus alunos, superando a burocratização do ensino e construindo com eles, situações didáticas que levem efetivamente, à aprendizagem dos conteúdos.

Para Gauthier *et al.* (2014) os fatores de influência do professor sobre o desempenho dos alunos podem ser classificados em seis grandes categorias: relacionados ao aluno, ao meio familiar, à escola, ao professor, ao currículo e aos métodos de ensino. O autor admite que os fatores ligados ao professor são superiores aos demais, destacando a qualidade do ensino, tal como percebida pelos alunos, as expectativas do professor, as concepções do

professor em matéria de ensino, aprendizado, avaliação e alunos, abertura do professor, clima em sala de aula, clareza do professor ao expressar critérios de sucesso e realizações, incentivo ao esforço do aluno, participação de todos os estudantes.

As afirmações do autor fortalecem a premissa desta pesquisa em conhecer e descrever bons professores em duas realidades distintas em termos de níveis sociais e econômicos, mas compostos de mesmas etapas de ensino e número de alunos semelhantes. Afinal, esses fatores constituem a base de influência da ação docente sobre o desempenho dos alunos, ou seja, desde concepções de ensino até a valorização ao esforço do aluno, passando pelo clima na sala de aula e a qualidade do ensino, contribuindo na *performance* dos alunos e seus progressos.

Diante de tais afirmações, pode-se reportar também aos constructos de Perrenoud (1993), ao afirmar que o trabalho docente é complexo por envolver conteúdos, competências, pessoas e interações, não sendo rara a angústia do professor em meio a tantos afazeres extraclasse, como correção de atividades e preparação das aulas, rotina semanal, pesquisa, idealização de projetos, criação de materiais, elaboração de provas, trabalhos e estabelecimento entrelaçamento entre as aulas. O professor se divide em constância, entre os projetos de longo prazo e as atividades para o dia seguinte, precisando optar pela dedicação em algumas atividades, ao mesmo tempo sente-se culpado por saber que precisa priorizar o essencial, mesmo tendo potencial para otimizar outros. “O professor procura, pois, não sem frustração, um compromisso flutuante na distribuição do tempo limitado de que dispõe entre todas estas atividades” (PERRENOUD, 1993, p. 59), ou seja, a complexidade é presente o tempo todo. Desta forma, diante da complexidade da profissão, segundo o autor, o professor precisa ter características como coragem, força e perseverança, fazendo frente ao fracasso, à incerteza, ao conflito, à diferença cultural, à angústia, ao aborrecimento e ao stress (PERRENOUD, 1993).

Tendo feito estas conceptualizações, cabe citar a afetividade nas relações de ensino. Moran, Masetto e Behrens (2013) afirmam ser ela, um componente básico do conhecimento, que se manifesta no clima de acolhimento, empatia, inclinação, desejo, gosto, compreensão para consigo mesmo, para com o outro e para com o objeto do conhecimento. Por conta também da afetividade é possível dinamizar as interações, as trocas, a busca e o resultado, multiplicando assim, as potencialidades. Então, é inegável que cabe ao professor, proporcionar e entender a necessidade das interações, em diversos sentidos, no cotidiano escolar a fim de que o processo educativo aconteça realmente.

Sabidamente, vive-se uma época em que são exigidos novos paradigmas na educação, sendo este um direito humano e um bem público, pelo qual é possível que se exerça os outros

direitos humanos, conforme Gatti (2013) enuncia, corroborando com Perrenoud (1993), Sacristán (2000), Shulman (2014), dentre outros autores aqui referenciados.

Dessa forma, a docência não pode ser vista como ocupação acessória, sendo que ao professor recai a necessidade de ser mais comprometido e preparado para atuar numa escola pretensamente mais justa, ensinando de maneira contextualizada, levando em conta a heterogeneidade, o respeito e a aprendizagem significativa. Ao se procurar “bons professores”, indicados pela visão inicial dos alunos, pretende-se averiguar se os constructos levantados neste item prevalecem nestes profissionais. Em caso afirmativo, a contribuição deste material pode ser considerada como um referente para formação de professores e práticas educativas que almejem qualidade.

A seguir, passa-se a discussão e levantamento de referentes na literatura sobre bons professores, suas identidades e práticas.

2.2.1 Os bons professores e suas práticas: de quem estamos falando?

*(...) Sê todo em cada coisa.
Põe quanto és
No mínimo que fazes (...)
Ricardo Reis*

Durante a trajetória pessoal e profissional da pesquisadora, as expressões “bom professor” e “mau professor” foram muito ouvidas, afinal, o ambiente da docência sempre a circundou, primeiramente como filha de professora, depois como fonoaudióloga atuante em clínica de distúrbios de aprendizagem e em escolas e por último, como docente e formadora de professores de uma escola de educação infantil e ensino fundamental.

Recorda-se que, apesar de compreender que os conceitos de “bom” e “mau” sejam valorativos e contextuais, formaram-se alguns julgamentos sobre boa docência, oriundos das formações acadêmicas e reafirmados pela prática com alunos, com professores e com escolas.

Muitos destes julgamentos ou conceitos foram formados com um pouco de incipiência literária, mas pela observação da prática exitosa de uma professora, imersão em algumas realidades escolares e pela busca causal de distúrbios de aprendizagem.

Ressalta-se que, no olhar da pesquisadora, pouco se viu na literatura da década de 90 e dos anos 2000 sobre a abordagem de boas práticas e bons docentes, em detrimento de grande número de publicações sobre o fracasso escolar. Relembra-se que em muitos cursos de formação continuada ou pós-graduação, o período em que se falava “o que não fazer e o que

não ser” era imensamente maior do que a menção do que poderia dar certo, ainda que, conscientemente, soubesse que não se deviam formar catálogos.

Com o percurso do mestrado, com as motivações mencionadas no início deste trabalho, se fortaleceu a busca pelos referenciais de bons professores e de referentes sobre boas práticas. Chegou-se à necessidade de pontuar a docência e, pelas contribuições teóricas presentes na literatura pesquisada até o momento, percebe-se a grande influência que o professor exerce sobre os educandos, devendo ser ciente da responsabilidade em sua prática como docente, pois:

[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996, p. 23).

Nesse sentido, é importante referir Freire (1996), o qual estabelece que ensinar é uma especificidade humana, reafirmando que para que a educação aconteça são necessários: competência profissional, generosidade, comprometimento com a profissão e consigo mesmo, autonomia para agir, falar, escutar, ser escutado, ter em mente que a educação é ideológica e não menos importante, ser apaixonado pela profissão e por pessoas. Para o autor, ensinar exige rigor metódico, sendo que o educador não pode deixar de reforçar a capacidade crítica do educando e a sua própria, além de estimular a curiosidade e ser curioso também. Portanto, exige respeito aos saberes do estudante, discutindo a realidade concreta, concebendo que ensinar exige estética e ética, sendo esta última um imperativo na vida de qualquer um, e não apenas uma virtude. Nesse sentido, ensinar exige desafiar-se ao novo e rejeitar qualquer forma de discriminação, reconhecendo inclusive a identidade cultural/social e histórica dos educandos.

Desta feita, ensinar requer respeito à autonomia do educando e do educador, bom senso, humanidade, tolerância e apreensão da realidade, que tornam plausível a convicção de que é possível transformar pela educação. E tudo isto deve ser permeado pela alegria e esperança, pois estas fazem parte do ser humano e são necessárias para sua sobrevivência (FREIRE, 1996).

Atentando-se a outra constante no âmbito educacional, tão importante quanto falar sobre os problemas de formação inicial dos docentes ou dificuldades que envolvam sua prática, é referenciar o valor profissional do professor. Para compreensão do bom professor e das práticas que o levam a esta denominação, crê-se necessário discorrer sobre tal valor. Então, é importante ultrapassar as questões de parâmetros idealizados da profissão docente e aspectos de carreira e salário, entendendo que ele perpassa por aspectos ligados às práticas

profissionais concretizadas nos diversos contextos em que o docente está inserido e pela percepção de aspectos de formação a ela associados (GATTI, 2009). Isto também é mencionado por Sacristán (2000) ao referir à necessidade de superação da burocratização do ensino.

De acordo com Gatti (2009), a valorização abrange componentes associados à formação dos professores enquanto detentores de cultura, de conhecimentos e de ações a partir de capacidades profissionais específicas, que levam a intervenções que podem ser caracterizadas como comprometidas com o desenvolvimento efetivo de seus alunos.

Segundo a autora, alguns aspectos devem ser elencados para discutir a qualidade formativa do docente e, por conseguinte, a qualidade educacional. São eles: o fato educacional é cultural, não se limitando às questões técnicas e/ou tecnológicas e implicando no questionamento por significados históricos na compreensão dos processos educativos, não estando somente vinculada às ciências; o papel do professor é de extrema relevância, pois ele é imprescindível no processo educativo, sua formação, suas formas de participação em sala de aula, em programas educacionais e sua própria inserção nas instituições de ensino são vitais, e assim, quando bem formado, o professor alia conhecimentos e conteúdos à didática e às condições de aprendizagem para os diversos segmentos; o núcleo do processo educativo é a formação do aluno, a qual se constitui pelo entrelaçamento de processos cognitivos, afetivos, sociais, morais, dos conhecimentos, dos fazeres, das tomadas de decisão, solução de problemas, da atuação perante as diversidades, do uso de técnicas e recursos em busca do desenvolvimento do pensamento crítico direcionado à autonomia para escolhas; a consideração da heterogeneidade cultural e social de professores e alunos para que aconteça a diversificação das práticas educacionais e meios; de maneira geral, as práticas educativas institucionalizadas determinam a formação de professores e conseqüentemente, a formação de seus alunos, ressaltando a necessidade de refletir sobre como práticas formativas podem possibilitar, ou não, a aquisição de conhecimentos, valores e atitudes de diferentes naturezas.

Feitas essas colocações iniciais, adentra-se ao questionamento sobre quem é o bom professor. Nóvoa (2009) afirma que não é possível definir o bom professor e que elencar listas intermináveis de competências não é o suficiente para a definição. Ainda assim, faz-se necessário descrever algumas disposições que caracterizam o trabalho do professor na contemporaneidade, enfatizando a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores. De acordo com o autor, as disposições são:

1. O conhecimento: O trabalho do professor acontece com a construção de práticas docentes que levem os alunos à aprendizagem.

2. A cultura profissional: é preciso compreender os sentidos da escola, integrando-se na profissão docente, aprendendo com os colegas mais experientes. Assim se aprende a profissão, não sendo menos importante o registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação, pois levam ao aperfeiçoamento, à inovação e ao avanço da profissão.

3. O tacto pedagógico, ou seja, a capacidade de relação e de comunicação necessárias ao ato de educar, permitindo que o professor seja capaz de se dar ao respeito, conquistando os alunos para o trabalho escolar.

4. O trabalho em equipe: é imprescindível o reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção em conjunto nos projetos educativos de escola, organizando-se em torno de “comunidades de prática” no interior de cada escola e no contexto de movimentos pedagógicos que remetam a dinâmicas, projetando além das fronteiras organizacionais.

5. O compromisso social: a profissão requer confluência para o sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social e da diversidade cultural, de maneira que se permita ao educando ultrapassar as fronteiras de vulnerabilidade, que podem ter sido traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade.

Corroborando com a ideia da importância do professor bem preparado e consciente da complexidade de seu fazer, pode se referir Hargreaves (2002), afirmando que o preparo para enfrentar os desafios educativos atuais e desempenhar a docência verdadeiramente acontecerá quando o professor trabalhar com dedicação, imaginação e paixão, ligando o currículo aos entendimentos prévios dos alunos, e considerando a diversidade de suas histórias e culturas. Ou seja, exercendo com maestria seu papel de mediador.

Nessa perspectiva, o professor precisa assumir uma postura de liderança que o capacite a valorizar, não somente o que deve ser ensinado, mas também o que deve ser aprendido pelo aluno, em um processo que caracteriza a tomada de decisões de acordo com características subjetivas pertinentes àquele grupo de alunos. Obviamente que o conhecimento advindo de sua formação deverá ser confrontado com a realidade, levando-o a pesquisar sobre os melhores caminhos para dar sentido a essa formação (HARGREAVES, 2004).

Para o autor é evidente a necessidade de articulação entre dois fatores, para que o exercício de liderança, atributo para o que considera bom professor, aconteça efetivamente: o fator coletivo e o fator subjetivo. O primeiro se refere às exigências sócio-curriculares/institucionais, inerentes à sociedade guiada pelo conhecimento acelerado e globalizado, exigindo dos professores um profundo posicionamento frente “a suas responsabilidades de promover as oportunidades, o envolvimento e a inclusão dos jovens no

mundo altamente especializado do conhecimento, da comunicação, da informação e da inovação” (HARGREAVES, 2004, p. 37).

Já o fator subjetivo denota o professor como sendo um sujeito que está ou não preparado para as exigências desse mesmo contexto educacional e, contribuindo com uma formação diferenciada na vida de tais alunos. Acredita-se que essa subjetividade pode ser relacionada à intenção docente frente às opções de liderança e também ao papel mediador que venha a assumir.

Importa referir Shulman e Shulman (2016), ao dissertarem sobre o professor competente. Segundo eles, as características do professor competente refletem diretamente na aprendizagem docente. Assim, se constituirão professores

- * preparados para seguir uma visão de salas de aula ou escolas que constituem, por exemplo, comunidades de aprendizagem;
- * dispostos a despende energia e a persistir para colocar na prática esse tipo de ensino;
- * que compreendem os conceitos e princípios necessários para esse tipo de ensino;
- * capazes de se engajar nas complexas formas de práticas pedagógicas e organizacionais necessárias para transformar suas visões, motivações e compreensões em realidade pragmática e funcional; capazes de aprender com as experiências, as próprias e as de outrem por meio da reflexão ativa sobre suas ações e suas consequências;
- * capazes e experientes em trabalhar como membros de uma comunidade de aprendizagem e/ou na formação de tais comunidades em seus contextos de atuação docente (SHULMAN, SHULMAN, 2016, p. 124).

Sintetizando, os autores elencam o professor competente com as características de visão, motivação, compreensão, prática, reflexão e comunidade. Desta forma, em outros termos, os autores corroboram na perspectiva proposta por Nóvoa (2009).

Diante dessas colocações, há de que se considerar a perspectiva do aluno como importante elemento da emissão de juízo de valores sobre o trabalho do professor. Day (2001) aponta um estudo realizado com alunos de doze a dezesseis anos, ao cabo de quatro anos em diferentes regiões da Inglaterra, no qual se concluiu que os professores com maior aptidão para estimularem o compromisso da aprendizagem de seus alunos possuíam as seguintes características: gosto ao ensinar a disciplina e aos alunos; aulas interessantes e conectadas ao cotidiano dos alunos; bom humor sem perder a ordem; justiça; acessibilidade na interação com os estudantes; ausência de comparações de um aluno ou turma com outro/outras; preocupação em tirar dúvidas sem que o discente se sinta humilhado por tê-las e não desista de expô-las.

E, sobre alunos e professores, importa citar Cunha (1997), afirmando que não há dúvidas da existência de um jogo de expectativas relacionadas aos desempenhos entre aluno e professor, de forma respectiva. Sendo uma instituição social, a escola determina aos seus

integrantes, os comportamentos que deles se esperam e também, pela própria especificidade de assim ser, é determinada pelo conjunto de expectativas que a sociedade faz sobre ela.

Desta forma, segundo a autora, a sala de aula é o lugar em que se privilegia o “ato pedagógico escolar” (CUNHA, 1997, p. 22). Neste ambiente confluem as contradições do contexto social, questões científicas e as concepções valorativas dos sujeitos que compõem o ato pedagógico, sendo altamente necessário que se estude o que acontece neste espaço e o porquê de acontecer: atribuição dos que se comprometem com a educação de professores e com uma prática pedagógica competente. Tais afirmações são condizentes com autores já referenciados neste estudo, como Freire (1996), Gatti (2009), Perrenoud (2000), Shulman e Shulman (2016). Ressalta-se que Cunha (1997) assemelhando-se também aos constructos de Day (2001), referiu as mesmas características atribuídas a bons professores, sendo essas apontadas por alunos de segundo e terceiro graus (lembrando que os alunos não apontam como bons professores, os chamados “bonzinhos”, ou seja, aqueles que são permissivos). Eles valorizam as características já apontadas e acrescentam o adjetivo “exigente”, no sentido de cobrança de participação e tarefas. A partir disto, observa-se que:

[...] a escolha que o aluno faz do BOM PROFESSOR é permeada por sua prática social, isto é, o resultado da apropriação que ele faz da prática e dos saberes históricos-sociais. A apropriação é uma ação recíproca entre os diferentes sujeitos e os diversos âmbitos ou integrações sociais. Só que elas são diferentes nos sujeitos, ou seja, eles fazem apropriações diferentes em função de seus interesses, valores, crenças experiências etc. isto é demonstrado pela diferenciação existente entre o comportamento dos alunos quando propõem o BOM PROFESSOR (CUNHA, 1997, p. 59).

Cunha (1997) segue afirmando ter observado que os professores utilizavam da interação, reflexão e incentivo para conduzir o processo de aprendizagem de seus alunos. Assim, os docentes pesquisados estabeleciam interações com os discentes, por meio de indagações e exemplos do cotidiano, sempre valorizando os conhecimentos expostos pelos alunos. O autor constatou também que o ritual escolar se organiza pela fala do professor, sendo essa a principal fonte de informação sistematizada. Por sua observação, reforçou-se o que ouviu durante as entrevistas: a grande inspiração dos docentes constitui-se em sua própria prática escolar, em que ele tende a repetir comportamentos similares ao que considerou positivos em seus ex-professores.

Outro ponto importante mencionado por Cunha (1997), a respeito de bons professores é a capacidade que eles têm de explicitar para os alunos os objetivos do estudo que vão realizar, revelando que dentre suas observações, alguns deles emitem juízos de valor sobre o que vão direcionar ao aprendizado dos alunos e dessa maneira, reafirmam que não existe neutralidade na ação docente. Por fim, Cunha (1997) conclui que a ideia de bom professor é variável e contém em si uma expressão de valor, tendo em sua ação a clara ideia de sua

importância no processo de ensinar e aprender, manifestando inclusive, inúmeras habilidades de ensino, já citadas anteriormente. Por outro lado, os bons professores também emitem juízos de valor, tais como a importância do estudo e o desenvolvimento de habilidades relacionadas a si, preocupam-se em recuperar o prazer de aprender, sendo que a escola não carece ser um lugar chato e ritualístico.

Com estas reflexões iniciais, estudar o bom professor e suas práticas requer entender que seu sucesso não pode ser explicado “apenas pelo tipo de atividade que desenvolvem, mas principalmente pelo que acontece entre professora e alunos, e entre alunos, na sala de aula” (AMBROSETTI, 1996, p. 121). Em sua pesquisa, Ambrosetti (1996), em consonância com o que pesquisou Cunha (1997), referenciou não haver um modelo, mas características comuns àqueles que são considerados bons professores, pois suas práticas são comprometidas, independentemente da metodologia e do nível de ensino em que trabalham. Outro fator apontado por ambas indicam o gosto pela docência e pelo contato com os alunos.

A autora ressalta que sua pesquisa não pretendeu fazer uma “tipologia” do que fosse um bom professor, mas uma observação do cotidiano escolar quando um professor é bem sucedido. Tal afirmação corrobora com o pretendido desta pesquisa, pois não se pretende criar catálogos com o que fazer ou o que ser no exercício da docência, mas sim referentes a partir daqueles que são considerados exitosos, gerando reflexão sobre o exercício da profissão. Importa mencionar que as professoras pesquisadas por Ambrosetti (1996) utilizavam todas as oportunidades no sentido de realizar trocas e discussões com os alunos, enriquecendo suas aulas. Além disto, também utilizavam diversos assuntos como tema da aula, ainda que ao serem entrevistadas, demonstraram alguma preocupação com estas atitudes, pois precisavam cumprir o programa. Outra ação frequente era levar os alunos à reflexão constante por meio de questionamentos, correções de atividades e autoavaliações, sem deixar de se importar com o retorno das atividades, o que leva os alunos a explicarem o processo que realizaram no desenvolvimento da atividade, incitando-os à dúvida e valorizando o percurso individual. Nessas docentes, a crença de que seus alunos eram capazes de aprender e utilizar de seu cotidiano eram premissas de sua ação.

No mesmo sentido, Bühler (2010) estruturou em sua pesquisa três referenciais de bom professor. O primeiro deles diz respeito à valorização do relacionamento com os alunos, em seguida, apresentou a importância da dialética entre a objetividade e a subjetividade e seu comprometimento com os conteúdos curriculares, bem como, com as condições de aprendizagem dos alunos. E por último, o processo da formação continuada, incluindo a autoformação, que amplia a consciência espiritual e social do professor, visando à emancipação humana.

A autora salienta a necessidade fundamental da liderança docente como característica do bom professor junto aos referenciais supracitados, sendo que seu exercício está assentado na capacidade de resiliência, ou seja, a qualidade de resistência frente às dificuldades que encontrará em de sala de aula. Sob esse constructo, o professor líder se mostra preparado teoricamente, dando significado a sua teoria, por meio da ação didática permeada por posturas de afeto e firmeza, utilizando-se de práticas inovadoras e motivadoras. Contudo, o exercício de liderança permeado com resiliência não é fácil, visto que acontece numa dinâmica escolar repleta de desafios de diversas naturezas.

Desta forma, Bühler (2010) revela em seu trabalho que o bom professor se constrói a partir de sua intenção docente em “não se submeter ao discurso da impossibilidade e, dessa forma, reagir a ele e romper com a superficialidade educacional presente em muitos contextos escolares” (BÜHLER, 2010, p. 141). Freire (1996) aponta para esta necessidade também. É essencial, portanto, que o docente tenha efetivo compromisso com os objetivos educacionais, valorizando em sua realidade diária uma atitude dialética que inclui o “saber o que falar”, além dos processos de escuta e intervenções. Afirmando esta necessidade:

O saber ouvir o reveste de humildade revelando que pode aprender muito com seu aluno; o poder dizer decorre de sua sabedoria em buscar a forma construtiva da crítica a ser feita ao aluno e, finalmente, o dever dizer, revela a necessidade de se posicionar e assumir sua atitude enquanto professor. Esses três saberes revelam sua responsabilidade, pois é preciso que o professor, enquanto líder docente, tenha persistência frente aos seus objetivos e, indo ao encontro de sua turma esteja consciente de que, o que fizer ou não fizer naquele espaço e tempo em que estiver com os alunos, ficará marcado em suas vidas (BÜHLER, 2010, p. 141).

Consonante com estes constructos, Fusari (1990) afirma que o professor bem preparado planeja, age e faz reflexões sobre suas ações constantemente, superando eventuais limites do seu plano de ensino. No sentido contrário, um bom plano não transforma, por si, a realidade da sala de aula, pois ele depende da competência e compromisso do docente. “Desta forma, planejamento e plano se complementam e se interpenetram, no processo ação-reflexão-ação da prática social docente” (FUSARI, 1990, p. 46). Ressalta-se então, a importância da escuta do aluno, através da ação consciente, competente e crítica do educador para que se possa transformar a realidade e para isto, implica-se também a necessidade de uma formação docente de qualidade.

A informação acima, como pode ser percebida, está presente nos discursos de Gatti (2009), Hargreaves (2004), Sacristán (2000), Ambrosetti (1996) entre outros importantes autores que fundamentam esta pesquisa. E a insistência destas menções faz-se necessária para evidenciar o quão necessário é repensar a prática docente também a partir do que se tem como professores bons preparados, prática competente, professores reflexivos, e bons professores.

A partir de todas estas conceptualizações, concorda-se com Aranha (2002) que se faz necessário contemplar a formação dos docentes no sentido de sua qualificação, de sua formação pedagógica para que supere os níveis de senso comum e a necessidade de uma formação ética e política. Pois os professores vão ensinar a partir de valores e tendo em vista um mundo melhor, sendo assim, um transformador que ajudará o aluno a desenvolver por si mesmo a capacidade de questionamento, inclusive assumindo constantemente a desmistificação da cultura.

Nessa visão, refere-se à velha crença de que o bom professor é aquele que apenas domina o conteúdo não constitui uma verdade única. Em todos os conceitos de bom professor aqui apontados, são inegáveis as contribuições da psicologia, da sociologia, da epistemologia do saber, tornando possíveis reflexões sobre o redimensionamento das práticas educativas, a partir de uma realidade concreta e que não carrega em si, características de ingenuidade.

Assim, acredita-se que tendo feito os apontamentos do que os autores acima mencionados consideram ser pertinentes à docência de qualidade e ao bom professor, há criação de suportes para elaboração dos instrumentos a serem utilizados para responder ao problema de pesquisa, não perdendo de vista os objetivos que possui.

Então, concordando-se com a necessidade de entender também qual conhecimento profissional, quais saberes docentes são importantes para uma prática efetiva, além de todas as outras complexidades da docência, o próximo item os ressalta.

2.3 Conhecimento profissional e saberes docentes

A ação docente depende tanto da noção de educação que o professor constituiu, quanto da noção do sujeito que ele pretende ensinar, de sua visão de homem, da forma como compreende o conhecimento, da forma pela qual o aluno aprende, por que aprende, para que aprende e quando aprende.

Assim, é necessário pensar sobre como se dá a aprendizagem da docência e o desenvolvimento profissional dos professores. Segundo Nóvoa (2009), tanto a aprendizagem como o desenvolvimento acontecem com a articulação da formação inicial, indução e formação em serviço que promova aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício da docência, inclusive para com a inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo; estímulo às culturas colaborativas, do trabalho em equipe, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores.

Como este estudo pretende conhecer e descrever bons professores, os pressupostos de Nóvoa (2009) também contribuem para a elaboração dos instrumentos e análises de dados, que possibilitarão respostas ao problema de pesquisa.

Corroboram com a perspectiva de Nóvoa (2009), além de Sacristán (1999) mencionado em outro momento deste estudo, Silva e Almeida (2015), ao afirmarem que a docência percorre caminhos para a profissionalização e para a valorização, que incluem a denominação de executar um trabalho específico com uma base de conhecimentos teóricos e práticos, utilizados com adequação e a reflexão constante sobre saberes e fazeres a partir da prática. Portanto, a vida profissional do professor, juntamente com as realidades social, cultural e econômica, seus movimentos, impasses e avanços, requerem constante atenção e formação para o efetivo desenvolvimento de práticas relevantes, as quais se embasam em sólidos saberes.

Assim como os autores acima, Shulman (1986; 1987; 2014) defende a necessidade dos conhecimentos docentes e estabelece que são múltiplas as categorias de base para o conhecimento do professor que apoiam sua profissionalização. O autor ainda faz um importante alerta para uma possível “trivialidade” quando afirma que o ensino requer apenas habilidades básicas, exames de competência de conhecimento de conteúdo e habilidades pedagógicas gerais. Para o autor, pensar apenas desta forma, leva a uma possível desconsideração acerca das complexidades que envolvem o ensino e seus contextos, sendo que a tendência de transformar lista de condutas docentes eficazes em competências desejáveis, independentemente de contextos, é um risco perigoso de padronização (SHULMAN, 2014).

Por outro lado, é preciso considerar também, segundo Shulman (2014), a realidade de que muitas vezes, os próprios professores possuem dificuldades para articular o que sabem e como sabem, sendo que “[...] o ensino necessariamente começa com o professor entendendo o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado” (SHULMAN, 2014, p. 205), o que torna essencial a compreensão do professor sobre seu fazer, em um movimento contínuo de compreensão e raciocínio, transformação, instrução, avaliação, reflexão e novas compreensões.

Diante de toda essa problemática, Shulman (2014) exalta categorias de base de conhecimento que o professor deve ter para atuar:

*conhecimento do conteúdo;

*conhecimento pedagógico geral, com especial referência aos princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização de sala de aula, que parecem transcender a matéria;

*conhecimento do currículo, particularmente dos materiais e programas que servem como “ferramentas de ofício” para os professores;

- * conhecimento pedagógico do conteúdo, esse amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional;
- * conhecimento dos alunos e suas características;
- * conhecimento de contextos educacionais, desde o funcionamento do grupo ou da sala, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas; e
- * conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica (SHULMAN, 2014, p. 206).

Então, ainda que não exista a proposição de um catálogo hermético de habilidades e saberes puros e simplesmente, pressupõe-se que para ensinar é preciso uma base de conhecimento. Tal base advém, segundo Shulman (2014) de quatro grandes fontes enunciadas a seguir: formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas; materiais e o que circunda o processo educacional institucionalizado; pesquisas sobre escolarização, organizações sociais, desenvolvimento - aprendizado humano e fenômenos sociais e culturais que atingem o fazer dos professores. E, com igual importância, aparece como quarto fator, a sabedoria da prática, embora seja o menos estudado, é imenso o conhecimento codificável que pode ser extraído dessa vertente.

Nesse sentido, os conhecimentos dos professores não são a soma de saberes ou de competências, simplesmente descritos em manuais de formatos acadêmicos ou não, eles abrangem saberes integrados às práticas diárias de ensino, influenciados e até mesmo determinados por questões normativas, éticas e políticas (TARDIF, 2002). Para o autor, os saberes docentes também são temporais; e utilizados ao longo da carreira docente. Sofrem influência principalmente dos anos de escolarização e se mantêm por muito tempo no exercício da profissão, de forma que os professores passam pelos cursos de formação de professores, não modificando, muitas vezes, suas crenças anteriores sobre o ensino. E isto se reflete quando começam a atuar como docentes, sendo que utilizam de tais crenças para reativar ou para solucionar seus problemas profissionais.

Tardif (2002) ressalta que não se deve reduzir a relação do docente com os saberes à função de transmissão de conhecimentos já constituídos, pois sua prática integra diferentes saberes de forma plural, advindos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Dessa forma, o saber docente é uma questão social que decorre de uma relação sutil de conhecimentos, reconhecimentos e de reciprocidade de papéis, que se modificam por expectativas e perspectivas negociadas. Assim, os saberes da formação profissional são aqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores, onde o professor e o ensino são os objetos de saber para as ciências da educação, que não se limitam a produzir conhecimentos apenas, mas os incorporam à prática do professor. Essa prática não se restringe

a um objeto das ciências da educação, mas mobiliza diversos saberes correspondentes aos saberes pedagógicos (TARDIF, 2002), que por sua vez

[...] apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa (TARDIF, 2002, p. 37).

Para o autor, os saberes curriculares são os saberes sociais constituídos pela instituição escolar como modelo, discurso, objetivos, conteúdos e métodos que se apresentam sob a forma de programas escolares a serem aprendidos e aplicados pelos professores, considerados como “cultura erudita”.

No que diz respeito aos saberes experienciais, o autor afirma que os próprios professores desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e também no conhecimento de seu meio. Tais saberes emergem da experiência e por ela são validados, incorporando-se à experiência individual e coletiva como “hábitos” e “habilidades de saber-fazer e saber ser”. Por meio deles, os docentes tentam “transformar suas relações de exterioridade com os saberes de interioridade com sua prática” (TARDIF, 2002, p. 54). Ou seja, o docente vai construindo seus saberes, sua bagagem profissional, por meio das experiências da prática. Posto isso, observa-se que os saberes experienciais constituem os fundamentos da competência do professor, que julga, a partir deles, sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira docente, concebendo modelos de excelência profissional dentro da docência (TARDIF, 2002).

Ainda assim, há de que se tomar cuidado com a concepção de que o exercício da profissão é suficiente para garantir a prática, o que continuaria perpetuando o “fosso” entre os teóricos e os práticos, dando a esses últimos a visão de validação de modelos de produção cognitiva. Nesse sentido, é preciso pensar sobre a normatividade na definição do saber profissional dos professores, compreendendo que uma visão estritamente cognitivista ou epistemológica também não é suficiente para dar conta de caracterizar seus saberes (TARDIF, 2002).

Diante da ciência da constituição dos saberes docentes e de que a atividade docente é realizada numa rede de interações com outros sujeitos e as complexidades acima citadas, cabe mencionar o alerta que Tardif (2002) faz em sua obra, destacando que os professores ocupam uma posição estratégica, mas socialmente desvalorizada, comparativamente a outros grupos atuantes em campos de saberes. Isto se explica porque os saberes de formação profissional, os saberes disciplinares e os saberes curriculares dos docentes parecem ser sempre secundários. Sendo que a relação que eles mantêm com os saberes é a de transmissores, de portadores ou de objetos de saber, mas não de produtores de saber ou saberes que deveriam ser vistos como

instância de legitimação social da função docente e como espaço de legitimação de sua prática.

Desta forma, concorda-se com a colocação de Tardif (2002) de que a função docente tende a se definir em relação aos saberes, mas parece indicar uma incapacidade de definir um saber produzido ou controlado pelos que os exercem. Devendo o assunto ser motivo de reflexões e diálogos por todos os envolvidos, nesse momento vê-se a importância de compreender o processo de construção dos conhecimentos e saberes para a pesquisa. Aventando-se que o alargamento das concepções sobre como os bons professores deste estudo se constituem em saberes e conhecimentos, poderá contribuir, quiçá, como um instrumento de desenvolvimento da carreira docente, tanto em cursos de formação inicial, como formação continuada.

Ainda sobre o aprendizado da docência, Marcelo (1998) ressalta que os estudos sobre aprender a ensinar evoluíram na direção do questionamento sobre os processos que perpassam os professores, que levam à geração de conhecimento, juntamente com quais conhecimentos devem ser adquiridos. Sendo assim, reflete-se em como o professor constrói seu conhecimento, o que pensa a respeito dele e como transforma a sua prática.

Este pensar sobre o aprendizado da docência e sobre a forma como o professor ensina seus alunos é essencial para a construção de um processo conjunto de conhecimentos, que movimente os saberes da escola e favoreça a aprendizagem deles. O autor segue afirmando que é um processo complexo a formação de professores reflexivos, sendo que há um conjunto de destrezas ou habilidades que os professores devem dominar para que possam desempenhar essa função (MARCELO, 1998).

É inegável, portanto, em consonância com a prerrogativa de Marcelo (1998), a necessidade de reflexão feita pelo professor, no que diz respeito à própria prática, sendo um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação, em que se pese o conceito de que os professores só aprendem a partir da investigação, da análise e interpretação da própria prática.

Portanto, a escola é irrefutavelmente um local de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência, conforme referem os autores acima. E assim, pode se afirmar que os processos de ensinar e aprender a ser docente ocorrem não somente na formação inicial, mas em toda a sua trajetória, sendo alimentados e transformados por diferentes experiências profissionais e de vida. Desta constatação, decorre também a necessidade de se fazer da escola, um espaço formativo para os futuros professores e também um local de formação continuada ao seu exercício. Vê-se esta referência também nas obras de Ambrosetti (1996), Tardif (2002) e Silva e Almeida (2005), citados nesta pesquisa em vários momentos.

Pelos constructos acima referenciados, vê-se que não é simples definir o conhecimento e os saberes docentes. Com a convivência com professores, com a própria prática da pesquisadora, não foram raras as vezes que se percebeu saberes e conhecimentos valiosos sendo construídos, pautados no cotidiano da escola. Muitas vezes, como autores afirmam em várias obras: não reconhecidos pelas sociedades, escolas e até pelos professores mesmo. Por este motivo, indagar o conhecimento profissional, pesquisar os saberes docentes é relevante para o desenvolvimento deste estudo, no qual professores considerados bons por seus alunos serão observados, convidados a elencar seus conhecimentos.

Tendo sido feitos estes apontamentos sobre conhecimento profissional e saberes docentes, passou-se a indagar a possibilidade de alguma relação de bons professores (considerando o aporte teórico levantado) e qualidade de ensino, constituindo o próximo item desta seção.

2.4 Bons professores e qualidade de ensino: uma relação a ser estabelecida?

Considera-se que ainda que o ensino escolar constitua um elemento diferencial da ação do professor, há que se ressaltar que não somente dele depende um ensino exitoso. A intensa rede de relações para que aconteça é extremamente importante e deve ser analisada.

Aventa-se que este estudo esbarrará em qualidade de ensino, já que aborda bons professores e suas práticas. Como referido anteriormente, não se pretende qualificar as escolas, mas ao visitar-se a literatura sobre o tema, objetiva responder, ainda que de maneira iniciante, a pergunta feita no título acima, ou seja: é possível estabelecer uma relação entre bons professores e qualidade de ensino?

Nesse sentido, Ambrosetti (1996) afirma que o processo educativo acontece entre pessoas concretas, com históricos familiar e pessoal compostos por afetos, valores, expectativas e significados, inseridos em um contexto sociocultural, apresentando relações entrelaçadas, as quais permitem o conhecimento do outro e a construção do conhecimento com o outro.

Analogamente, Gatti (2007) refere que as relações de ensino envolvem cinco polos, de maneira constitucionalmente complexa e refletida em suas relações no cotidiano escolar e nas ações pedagógicas. Os cinco polos são: o aluno, o professor, o conteúdo, o contexto de referência e o contexto de trabalho, que é a escola no contexto social, onde se estabelece.

Portanto, diante da complexidade apontada nos parágrafos anteriores, faz-se necessário refletir sobre o próprio significado do ensino bem sucedido e/ou exitoso, além do conceito de qualidade.

Então,

O ensino exitoso seria aquele que produz de fato a aprendizagem daquilo que se pretende ensinar. O bom ensino, por outro lado, é bem mais difícil de definir. Não estou certo de que o ensino com êxito seja um bom critério para o bom ensino. Na verdade, não há contradição em dizer que uma pessoa foi ensinada com sucesso, mas mal ensinada (HIRST 1973, p. 1777 *apud* SILVA E ALMEIDA, 2015, p 18).

Vê-se, portanto, o intrincamento complexo das relações entre sucesso, qualidade e bom ensino e assim, remete-se ao pensamento de Rios (2010), que defende que o ensino competente é um ensino de “boa qualidade”, sendo necessário adjetivar o termo qualidade, pois assim é possível fazer conexões estreitas com as dimensões técnica, política, ética e estética da atividade do ensino e do docente. Refere ainda à polissemia contextual do termo “qualidade” e do que se qualifica como “bom”, sendo que o que se denomina de “boa educação” é extremamente variável nas diversas sociedades e culturas, em consonância com os valores que as sustentam. Ressalta-se que qualidade

[...] é um conceito relativo e dinâmico. Não se pode definir em termos absolutos. E sempre é possível pretender mais qualidade. Um movimento de busca de qualidade é, por esta razão, um processo que, uma vez iniciado, nunca termina. Não há tal coisa como “níveis aceitáveis” de qualidade. Sempre temos que estar insatisfeitos com os níveis de qualidade alcançados, porque sempre é possível melhorá-los. A melhoria alcança novas alturas com cada problema que se resolve (SCHMELKES, 1994, p. 31 *apud* RIOS, 2010, p. 91-92).

Acentua-se a necessidade permanente do que se pode chamar de insatisfação positiva, ou seja, aquela que irá promover a busca constante pelo aprimoramento, o que leva a constatação da essencialidade das pesquisas, discussões, construções e reconstruções também sobre o tema qualidade em ensino e educação, obviamente não se desprendendo da contextualização de acordo com a comunidade em que se está inserido.

Portanto, para se falar em qualidade em ensino e educação é necessário considerar que competência e qualidade estão inter-relacionadas, pois a ação competente se reveste de propriedades específicas, chamadas de boas qualidades. Assim, o que deve ser pretendido é uma prática docente competente, de uma qualidade processual cada vez melhor, observando sempre que os critérios para a qualificação de “bom” possuem caráter cultural e histórico, o que subtende a necessidade de deixá-los claros, inclusive quanto aos seus fundamentos. Não obstante, para validar a consistência dos critérios, é imprescindível uma constante atitude crítica, contribuindo para possíveis direcionamentos nas questões de ensino e docência (RIOS, 2010).

Nessa discussão sobre qualidade, considera-se importante ressaltar a “pluralidade de ideias e concepções pedagógicas” referidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Artigo 13, Inciso III), pois como bem citaram Azanha (1995) e Silva (2008), a lei, que também faz parte da Constituição Federal (Art.205, Inc.III), traduz ao nível escolar, o

fundamento da convivência democrática e da aceitação das diferenças, tornando assim, temerária e autoritária a ideia de que uma concepção pedagógica é superior à outra.

Nesse sentido, ambos os autores concordam que divergências entre noções pedagógicas devem ser estimuladas, como princípio também democrático, considerando que a autonomia do professor e da unidade escolar são pressupostos éticos da tarefa educativa.

Desta forma, deve-se insistir na autonomia da escola como condição de melhoria de ensino, não a reduzindo em apenas eficiência no conteúdo estritamente escolar. Ela deve se constituir de um ideal pedagógico que forma a base da tarefa educativa, em que a excelência seja medida pela capacidade de instalar uma autêntica convivência democrática, formando alunos livres, criativos e críticos, mesmo perante condições sociais, econômicas e políticas adversas (AZANHA, 1995).

Ainda dialogando com a autonomia da escola e suas funções, cita-se Crahay (2013), o qual afirma que a indagação a ser respondida é a maneira como a escola cumpre suas funções de socialização, educação e distribuição das posições sociais. Segundo o autor, a escola está em busca de um novo “contrato ético” (CRAHAY, 2013, p.16), no qual se articula em volta de conceitos de discriminação positiva e de igualdade de conhecimentos adquiridos referentes às competências fundamentais. Portanto,

[...] o ensino deve ser organizado em função dos objetivos a serem alcançados por todos. Considera-se que se alcançou o domínio do assunto se os critérios que definem a competência desejada forem satisfeitos. Quanto aos meios, eles devem variar segundo as necessidades do indivíduo. É nessa perspectiva que o conceito de diferenciação pedagógica assume todo o sentido (CRAHAY, 2013, p.16).

Em seu texto, o autor discute a relação entre práticas e princípios éticos e justiça, chegando à conclusão de que a igualdade de conhecimentos adquiridos, pautada no princípio de justiça corretiva, é a ideologia pedagógica desejada à educação básica por atender a vários requisitos necessários à aprendizagem e a necessidade de adequação e mudanças no processo de ensino. Uma vez que ele esteja continuamente embasado em avaliação formativa e contrário às práticas educacionais que oferecem oportunidades desiguais de ensino devido ao princípio da meritocracia.

Numa perspectiva do que se pretende no ensino escolar em termos de qualidade, Gauthier *et al.* (2014) se apoia em Crahay (2000), ao fazer uma análise crítica sobre a influência da escola, destacando movimentos que preconizaram justiça em educação. Tais movimentos são:

- igualdade de chances, ou seja, numa pretensão de justiça, a escola deveria oferecer igualdade de chances aos alunos que a frequentam, sendo que independentemente de suas condições sociais, étnicas e de gênero, cada aluno pode receber a educação que merece.

Contudo, por este princípio aconteceu uma verdadeira diferenciação das trajetórias escolares, levando os alunos supostamente mais talentosos a continuarem seus estudos, enquanto os menos talentosos concluíam uma trajetória escolar mais curta. Este princípio não corroborou com uma escola mais justa e favoreceu a manutenção das desigualdades entre as classes sociais, levando ao próximo movimento, a igualdade de tratamento.

- igualdade de tratamento, ou seja, por esse movimento, todos os alunos deveriam receber um ensino com a mesma qualidade, sem diferenciação de percurso ou sem consideração das diferenças individuais entre os alunos. Desta maneira se ignoraria as desigualdades presentes entre os alunos e, por conseguinte, só haveria legitimação das capacidades desiguais constituídas no meio familiar.

- igualdade de conhecimentos, ou seja, o ensino deveria ser organizado prioritariamente em função dos objetivos a atingir ou competências essenciais a dominar em alto nível por todos os alunos. Por este caminho, haveria uma escola justa, equitativa e eficaz para todos os alunos que a frequentam.

Para o autor, o corpo docente bem formado e motivado é elemento fundamental de um ensino de qualidade nos estabelecimentos escolares, o que leva a crer que é imprescindível continuar melhorando as condições de exercício e atrativo da profissão.

Há que se alertar, como referido por Ambrosetti (1996), da ciência da existência de um distanciamento entre o conhecimento científico em educação e a prática dos professores em sala de aula, fato que contribui para que o desenvolvimento da qualidade da educação, e por conseguinte, do sucesso escolar, sejam prejudicados.

De acordo com a autora, esse distanciamento somado ao reconhecimento da insuficiência das teorias para explicar o que ocorre no cotidiano da prática docente levam à emergência de uma série de estudos sobre o conhecimento prático dos professores, buscando “compreender as relações entre os docentes e os conhecimentos elaborados pelas teorias pedagógicas, bem como, a natureza dos saberes desenvolvida pelos professores no exercício de sua profissão” (AMBROSETTI, 1996, p. 30).

Importa dizer também que não há como negar que quando se ensina, não é possível eliminar a possibilidade da existência do fracasso, aqui entendido como a não obtenção do êxito perante uma meta ou objetivo, lembrando que metas e objetivos de ensino possuem caráter amplo e/ou valorativo, não podendo configurar precisamente um objeto de mensuração ou determinações precisas (SILVA E ALMEIDA, 2015).

Como se pode ver, o conceito de qualidade em educação ou ensino deve ser bastante refletido, não podendo ser restringido a apenas avaliação de resultados em aprendizagem, devendo conceber outras dimensões da prática educativa escolar. Silva (2008) afirma que

nenhuma teoria ou instrumental científico que analise esta qualidade, garante perfeita adequação, infalibilidade ou exatidão. Sendo assim, o significado de qualidade em ensino (se entendido como desempenho escolar), partindo de um conjunto de competências e habilidades que os alunos devem ter, não é desenvolvido e endereçado para uma comunidade restrita de pesquisa. Deve ser, portanto, analisado por toda uma sociedade, inclusive professores e comunidade escolar, pois sua interpretação deve ser política e seu contexto de discussão, julgamento e análise tem que ser público.

Neste ponto da pesquisa, salienta-se a importância da distinção entre os termos “qualidade de ensino” e “qualidade em educação”. De acordo com Silva (2008), os dois termos têm sido utilizados, inclusive em documentos norteadores da educação brasileira, com a mesma significação. Para o autor, o conceito de ensino não tem um limite claramente definido. Um deles diz respeito ao ensino como ramo profissional, o que não caracteriza o trabalho realizado por uma escola e o que o professor faz nela. Importa citar também que a palavra “ensinar” não está apenas relacionada ao sentido de ter êxito naquilo que se pretende que seja aprendido. Portanto,

O ensino escolar não implica a definição de uma meta exclusiva e tampouco uma ou mais metas se configuram objetivos necessários, à medida que se tenha realizado algum ensino de forma específica e bem delimitada (SILVA, 2008, p. 83).

Sendo assim, a qualidade de ensino não deve ser medida somente pela eficiência em termos de resultados obtidos, pois esta suporia apenas uma meta daquilo que se deseja ensinar e a partir dos índices proficientes, atestar o êxito ou o fracasso (SILVA, 2008). O autor segue afirmando que mais do que a qualidade de ensino, a qualidade em educação deve se manifestar como o esforço comum dos agentes institucionais para a formação da cidadania, a partir de práticas escolares concretas, condizentes com valores maiores que as impulsionam.

Nesse sentido também, Rios (2010) afirma que a melhor qualidade aparece na definição de caminhos para estabelecer a mediação entre o aluno e o conhecimento, que se utiliza da metodologia que prioriza as características do contexto em que se está inserido e que se revela na sensibilidade do gesto docente na orientação de sua própria ação para trazer prazer e alegria do contato com o mundo e da ampliação de conhecimentos sobre ele em relação ao cotidiano de seu trabalho.

Assim, o ensino com melhor qualidade de acordo com a autora, é o que cria condições de se ler para além das cartilhas, para os sinais do mundo e a cultura de seu tempo. É também o que permite que se escreva não somente em cadernos, mas no contexto do qual participa com seus sinais e símbolos. Da mesma forma que possibilita contar não somente números, mas sua história, compreendendo e atuando nas diversas expressões artísticas e múltiplas e diversificadas investigações científicas.

Tudo isto leva a crer que a qualidade em educação necessita compreender e ultrapassar os limites do ensino e da aprendizagem de disciplinas escolares. Transformando-se em uma nova relação com o saber, entendendo a essencialidade do professor como um fator para o ensino exitoso, pesando-se os diversos contextos, sem que haja uma resposta simples ao título deste item da pesquisa.

Nesse trabalho, acredita-se que refletir um pouco sobre qualidade de ensino torna-se importante, pois se priorizou encontrar o bom professor em duas realidades distintas, ainda que com os mesmos níveis de ensino e público de alunos com idades semelhantes.

Assim, entende-se como pertinente ao momento de pesquisa, uma busca por trabalhos acadêmicos que revelem bons professores e suas práticas, formando o próximo item deste estudo.

2.5 Panorama dos trabalhos acadêmicos que abordam os bons professores e suas práticas

O conhecimento é produzido numa esfera coletiva e se compõe de saberes construídos anteriormente e novas indagações. Por este motivo, realizou-se um levantamento bibliográfico objetivando uma apresentação do panorama das pesquisas que abordam os bons professores e suas práticas.

A primeira iniciativa a favor do tema escolhido neste estudo foi a leitura da tese de Ambrosetti (1996), a busca continuou em pesquisa no site do Banco de Teses da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, fazendo um recorte descritor, sendo o primeiro “bons professores e suas práticas”. Em seguida, utilizou-se o termo “bons professores” e depois: “professores de sucesso no ensino fundamental”. Pesquisou-se também o Banco de Dissertações da UNITAU com os mesmos descritores.

As dissertações e teses encontradas nos três sites foram selecionadas por título e refinando a pesquisa, pelos resumos descritos, contabilizando o total de três dissertações de mestrado e três teses de doutorado, que neste estudo, estão colocados em ordem cronológica de publicação.

Ressalta-se a escassez de trabalhos científicos que pesquisam os bons professores e suas práticas, em oposição a uma vastidão de pesquisas no sentido de identificar fracassos da docência e suas causas, assim como a formação docente com sua construção identitária e saberes. Todos são imensamente importantes, mas neste estudo preconizou-se conhecer produções acadêmicas que denotem os professores, que por indicadores qualitativos variados, foram considerados exitosos.

Assim, apresenta-se o seguinte quadro:

Quadro 2 - Resumo das Pesquisas Correlatas

Ano	Autor	Pesquisa	Resultados
1996	AMBROSETTI	Prática competente na escola pública – Ensino Fundamental	Preocupação com aprendizado dos alunos, esclarecimentos das regras, contrato didático, efetiva interação com alunos.
1997	CUNHA	Pesquisa sobre bons professores com alunos universitários	Clareza sobre objetivos, domínio de conteúdos e contextualização, senso de humor, utilização eficiente de diversos estímulos.
2010	ANDRADE	Conceptualização de bons professores por alunos universitários	Dimensões afetiva, cognitiva e profissional.
2010	BÜHLER	Bons docentes fazem a diferença na vida do aluno (ensino infantil, fundamental e médio).	Liderança, exigência, conhecimento teórico-prático.
2014	UTSUMI	Prática pedagógica de uma professora do Ensino Fundamental	Necessidade de ações pedagógicas diferenciadas, avaliação processual contínua, mediação por relações afetivas.
2016	BARBOSA	Bom professor: anos finais do ensino fundamental	Paciência, domínio de conteúdo e classe, humor, inovação e comprometimento.

Fonte: Elaborado pela autora

Importa referir que parece haver não somente uma escassez sobre o tema, mas também um silenciamento de pesquisas sobre boas práticas e bons professores. Veja-se o período cronológico em que esses descritores apareceram no levantamento para este estudo: 1996, 1997, depois somente em 2010, 2014 e 2016. Levanta-se a hipótese da tendência em ressaltar fracassos e da dificuldade em reconhecer o saber pedagógico existente na própria escola, que é produzido por aqueles que cumprem com o papel de tornar acessível o saber escolar. Isso também comprova o que a primeira tese, abaixo mencionada, revela sobre o desconhecimento da organização escolar sobre tais professores, que acabam por realizar, muitas vezes, um trabalho solitário, ignorado e frequentemente desestimulado pelas instâncias superiores do sistema de ensino (AMBROSETTI, 1996).

Por outro lado, infere-se também o fato de que o próprio professor não tem clareza sobre quais saberes precisa ter para uma prática eficaz, o que ressalta a necessidade de se entender a base de conhecimentos para a docência mencionada por Shulman e Shulman (2016), autores referenciados nesse trabalho, mais adiante.

Tendo sido feito estes constructos iniciais, reporta-se às teses e dissertações que abordam o tema bons professores ou professores de sucesso no ensino fundamental.

Ambrosetti (1996) fez sua pesquisa com o objetivo de revelar os saberes e as práticas bem sucedidas de professores da escola pública, por meio de estudo do cotidiano escolar. Realizou observação direta das atividades na sala de aula e acompanhamento da rotina, depoimento das professoras a respeito de suas vidas, carreiras e práticas docentes, além do contato com outras fontes, como documentos escolares, material didático, trabalhos produzidos pelos alunos e resultados das avaliações finais das classes. Seu trabalho iniciou com a escolha dos professores com práticas bem sucedidas e com bons resultados na promoção de seus alunos, que trabalhassem com estudantes não selecionados por rendimento escolar, independentemente da metodologia empregada. Essa escolha foi feita a partir de indicação de assistentes pedagógicos e supervisores responsáveis pelas Oficinas Pedagógicas de Delegacias da rede estadual de Ensino do Vale do Paraíba, interior de São Paulo.

A autora obteve uma relação de oito professoras e refinou a três que tiveram a corroborada pelos diretores e, ao longo do trabalho, também pelo que observou que, mesmo tendo estilos diferentes de trabalho, as três professoras participantes apresentaram atitudes em comum: preocupação com o aprendizado dos discentes, esclarecimento das regras, realização de contratos didáticos e efetiva interação com os alunos. Suas atitudes favoreciam o conhecimento do outro e a construção de conhecimento com o outro, demonstrando a seriedade do compromisso com a docência.

De acordo com o seu estudo sobre prática competente na escola pública, o conceito de saber docente, inserido em um contexto mais amplo de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, possibilita não apenas o reconhecimento e a valorização de um saber existente na escola, mas o investimento na produção de um saber integrado à profissão docente. Saber esse capaz de servir como referência não apenas para a transformação da prática, mas para a valorização profissional do magistério. Ressalta-se que a pesquisa de Ambrosetti (1996) mostrou que as professoras observadas e entrevistadas valorizam fatores como a responsabilidade, o compromisso com o trabalho, o respeito pelo aluno. Ainda que reconhecendo o desestímulo ao magistério, devido aos baixos salários, não aceitam o que entendem como falta de seriedade dos colegas para com o exercício da docência.

Cunha (1997), em sua tese de doutoramento, pesquisou 21 professores de ensino técnico e universitário, tendo escolhido três instituições e selecionando os bons professores por indicação de seus pares e dos alunos. Para seu trabalho, realizou entrevista semiestruturada e observação de duas aulas de cada professor com os objetivos de verificar: como o docente vê sua formação; qual a sua prática social; a sua concepção de educação,

aluno e aprendizagem; como planeja e executa suas aulas; e quais são os problemas encontrados para o desenvolvimento da prática.

A autora reafirma que na escola, o professor é determinante, ao mesmo tempo em que é determinado, sendo que seu modo de agir e de ser são diretamente influenciados pelo ambiente escolar da mesma forma que também influenciam o ambiente escolar. A autora revela que o ensino é sempre situado com alunos reais e em situações definidas, sendo um ato socialmente localizado.

Sua pesquisa mostrou que a escolha do bom professor pelos alunos está relacionada com sua prática social, com suas histórias de vida. Ressalta que os estudantes citaram condições gerais de ensino, domínio dos conteúdos e os vínculos afetivos.

Da mesma forma que Ambrosetti (1996), Cunha (1997) também conclui que o bom professor é comprometido com o ensino e possui grande interação com os alunos. Ainda que relevando as diferenças entre o nível de ensino e as disciplinas ministradas, os professores pesquisados por Cunha (1997) apresentaram práticas similares às pesquisadas por Ambrosetti (1996). São elas: clareza sobre objetivos das aulas; domínio do conteúdo e preocupação em explicá-lo por meio de exemplos, analogias e até senso de humor; incentivo à participação dos alunos; utilização de diversos estímulos como o uso do espaço da sala de aula e o uso correto/positivo dos recursos como quadro, computador, data show e outros; e coerência entre o que descrevem na entrevista e o que fazem na sala de aula.

Em relação à conceptualização de bons professores nas percepções de estudantes universitários, a pesquisa de Andrade (2010) anunciou três dimensões de análise: afetiva, cognitiva e profissional. Na dimensão afetiva houve valorização das representações sociais de estudantes referentes ao amor/dedicação à profissão, assim como o respeito aos estudantes. Já na dimensão cognitiva, o destaque foi para a importância do trabalho do professor com conhecimento, didática e enfrentamento das situações pedagógicas vividas no cotidiano da sala de aula. E na dimensão profissional, a ênfase foi ao compromisso do professor frente à formação de futuros profissionais.

Sobre bons professores e suas práticas, Bühler (2010) pesquisou bons docentes que fazem a diferença na vida do aluno, seus saberes e práticas que caracterizam sua liderança, a partir da indagação de que tais docentes, mesmo diante de fatores condicionantes negativos, se destacam positivamente em sua docência. A autora desenvolveu a pesquisa em seis escolas municipais do município de São Leopoldo, no Rio Grande do Sul, todas abrangendo comunidades com características socioculturais da classe média baixa. Inicialmente fez entrevistas com supervisores de ensino que indicaram professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, os quais ela observou as práticas.

Em seu trabalho, identificou aspectos de boa docência relacionados ao afeto, à firmeza e ao conhecimento teórico. A partir disto, organizou os resultados de suas observações nas três categorias descritas acima e que caracterizam o trabalho do bom professor:

A primeira delas refere-se à metodologia inclusiva norteada pelo afeto e pela firmeza; Já a segunda, diz respeito ao conhecimento teórico-prático;

Por último, a autora categorizou a prática docente inovadora e motivadora.

O conjunto dessas categorias reafirma os saberes e as práticas da liderança docente, ressaltando a necessidade de concepções educativas que rompam com as práticas intransigentes e omissão perante aos desafios escolares, para dar lugar a práticas inclusivas e que abranjam os desafios do contexto educacional na atualidade. A pesquisa foi realizada em escolas municipais de ensino infantil, fundamental e educação de jovens e adultos, a partir de indicações de supervisores de ensino.

Utsumi (2014) pesquisou a prática pedagógica bem-sucedida de uma professora do ensino fundamental, anos iniciais, desenvolvida em uma escola pública estadual, com alunos em condições pedagógicas diferenciadas devido às dificuldades de aprendizagem que apresentavam e de seus históricos de reprovações. Os dados da pesquisa foram coletados por meio de observações de aulas e reuniões pedagógicas, registros em diários de campo, entrevistas semiestruturadas, conversas informais com professora, sua autobiografia, depoimentos e documentos, todos submetidos à análise de conteúdo. Os resultados apontaram para a necessidade de ações pedagógicas diversificadas, planejadas, a partir de uma avaliação diagnóstica processual e contínua, mediada por relações afetivas entre professora, alunos e famílias e com o apoio de condições institucionais que levavam à reflexão individual e coletiva sobre o seu fazer. Verificou-se ainda, a importância e a emergência de investimentos na formação docente para melhor qualidade da educação brasileira.

A pesquisa de Barbosa (2016), junto a alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, levantou as características atribuídas ao bom professor, direcionando o estudo para as práticas docentes bem-sucedidas, valeu-se da observação das aulas de professores indicados com o objetivo de registrar aspectos de suas práticas. Para os alunos que participaram desta pesquisa, aspectos como a paciência, o domínio de conteúdo e de classe, a inovação, o humor, o compromisso com o ensino e a interação com os alunos, compõem o bom professor. Tais aspectos se diferenciam de acordo com a faixa etária, sendo que para os mais novos a paciência aparece como a característica preponderante e para os mais velhos, há grande valor para o humor e o domínio de conteúdo. Ressaltou-se que na observação das aulas dos professores, verificou-se comprometimento com trabalho e com o aprendizado dos alunos, domínio do conteúdo, a gestão da classe e a valorização da interação e a afetividade. A autora

aponta que os resultados encontrados dão indícios de que há bons professores que fazem a diferença na vida de seus alunos, mesmo diante dos grandes problemas e desafios da realidade educacional brasileira.

O levantamento aqui realizado traz contribuições e aponta direções para a investigação sobre bons professores e práticas bem sucedidas, o que está intrinsecamente relacionado aos objetivos desta pesquisa, ainda que nem todos os trabalhos consultados tenham sido feitos com o ensino fundamental, anos iniciais. Conhecimento profissional, referentes para docência e movimento de profissionalização são pautas importantes para a valorização da profissão e precisam continuar sendo discutidos.

Acredita-se que uma das maiores contribuições das pesquisas correlatas para este estudo, seja o embasamento para formulação dos instrumentos utilizados, tais como: dar voz ao aluno, observar práticas e analisar relatos docentes sobre o que fazem, por que fazem, como fazem e para quem fazem. Concorde-se com a premissa de que para falar de escola, de professores, é preciso estar imerso neste ambiente. Ressalta-se que se compreende a limitação do estudo, mas também entende-se que estudos pontuais possam revelar características do coletivo da profissão.

Ademais a essas considerações, frente à complexidade que envolve tais assuntos, acredita-se que haverá a necessidade de retornar aos estudos pesquisados e buscar novos referenciais. Outras pesquisas poderão ser discutidas durante a análise, quando a compreensão do fenômeno assim o requerer.

A partir deste momento, anuncia-se a próxima seção, que detalha o processo metodológico da pesquisa, como fundamental para o conhecimento e reconhecimento dos bons professores e suas práticas nas duas realidades em que ocorrerá o estudo.

3. O CAMINHO PARA O CONHECIMENTO E RECONHECIMENTO DE BONS PROFESSORES: O PERCURSO METODOLÓGICO

Com esta pesquisa pretendeu-se analisar e descrever os fatores, práticas e saberes que levam docentes dos anos iniciais do ensino fundamental a serem reconhecidos por seus alunos como bons professores em contextos bastante diferentes. Descreve-se, nesta seção, o caminho metodológico percorrido para atender aos objetivos propostos.

Ressalta-se também que, por meio deste, poderão acontecer reflexões sobre a ação docente, no sentido de favorecer um ensino de melhor qualidade, mesmo diante da complexidade do sistema educativo e seus atores na atualidade.

Descrever a metodologia é fundamental quando se pretende elaborar uma pesquisa científica, pois, de acordo com Morin (2009), há efetivação do método diante da existência de um sujeito pesquisador, que compreende que o conhecimento não é acumulação, mas sim organização de incertezas e tensões, revelando e reabilitando ignorâncias e interrogações, também para a sociedade e a cultura, sabendo que a teoria necessita da crítica, em um movimento constante de uma para a outra.

Portanto, acreditando na essencialidade do método para a proposição desta pesquisa, seguem abaixo as explanações sobre o tipo de pesquisa, a população e a amostra, os instrumentos a serem utilizados e, por fim, os procedimentos para coleta e análise de dados.

3.1. Tipo de Pesquisa

Acredita-se que as evidências do cotidiano escolar são extremamente importantes para a identificação do bom professor, suas qualidades e seus saberes. Assim, este estudo utilizou a abordagem qualitativa, destacando a possibilidade de estudar as características pertencentes às instituições de ensino e aos seus sujeitos, que pela pertença a esta comunidade, possuem uma cultura determinada, que acaba por se expressar na lógica interna do seu sistema de conhecimento.

Ressalta-se que o trabalho possui a finalidade de proporcionar familiaridade com o universo da docência, tornando-o explícito, e podendo auxiliar na construção de hipóteses e reflexões sobre boas práticas dos professores que fazem a diferença no cotidiano escolar.

Assim, a imersão nas escolas se definiu pelo método, que corrobora com a visão de Gatti (2002) em relação à forma de construir o conhecimento, em que a base a ser considerada é representada pelas fontes de informação em relação à problemática a ser investigada.

Para a autora, a definição do método de pesquisa se apoia na análise qualitativa, pois permite interpretar o mundo, analisar o local e o sujeito nas suas interações sociais e culturais. Portanto, a abordagem qualitativa tem a condição de aproximar o investigador dos atores sociais, de forma que as questões particulares a cada contexto possam ser presentes nos estudos da sociedade.

As pesquisas qualitativas podem ser utilizadas de diversas formas com intenção de explicar os fenômenos sociais

- Analisando experiências de indivíduos ou grupos. As experiências podem estar relacionadas à história biográfica ou a práticas (cotidianas ou profissionais), e podem ser tratadas analisando-se conhecimento, relatos e histórias do dia a dia;
- Examinando interações e comunicações que estejam se desenvolvendo. Isso pode ser baseado na observação e no registro de práticas de interação e comunicação, bem como na análise desse material;
- Investigando documentos (textos, imagens, filmes ou música) ou traços semelhantes de experiência ou interações (FLICK, 2009, p. 8).

Desta forma, há valorização do cotidiano escolar e ênfase na educação enquanto processo social, cultural e histórico, diante da sua complexidade e dos diferentes contextos.

Sobre a postura pessoal do pesquisador e a pesquisa qualitativa, Günther (2006) afirma que esta pesquisa aceita explicitamente a influência de crenças e valores sobre a teoria, e a escolha de tópicos de pesquisa, o método e também sobre a interpretação de resultados.

Corroboram com esses constructos, Gatti e André (2010), ao exporem que a abordagem qualitativa constitui uma modalidade investigativa, a qual objetiva responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores dos sujeitos, das relações entre si e de suas construções culturais, abrangendo as dimensões grupais, comunitárias ou pessoais.

Reporta-se a estes constructos a não neutralidade e a necessidade de integração contextual, relevando-se a compreensão dos significados na dinamização histórico-relacional.

[...] Essa modalidade de pesquisa veio com a proposição que separa pesquisado e pesquisador, separação que era garantida por um método rígido e pela clara definição de um objeto, condição em que o pesquisador assume a posição de 'cientista', daquele que sabe, e os pesquisados se tornam dados – por seus comportamentos, suas respostas, falas, discursos, narrativas etc. traduzidas em classificações rígidas ou números-, numa posição de impessoalidade [...] (GATTI; ANDRÉ, 2010 p. 30).

Portanto, para esta pesquisa, o saber cotidiano é essencial, pois nele se concretizam ações que possibilitam significados e interpretações, não enxergando os pesquisados apenas como dados. Destarte, neste estudo, buscou-se conhecer, pela voz inicial dos alunos, os bons professores das duas instituições escolares selecionadas, descrevendo as situações vivenciadas e observadas destes docentes, suas atitudes em sala de aula, suas falas coletadas, por meio de entrevistas semiestruturadas e reflexivas, procedimentos estes, que foram permeados sempre pela ética necessária ao pesquisador.

3.2. Os sujeitos e escolas participantes da pesquisa

A população deste estudo é constituída por alunos e professores de duas escolas, sendo uma da rede particular de ensino da cidade de Cachoeira Paulista, interior do estado de São Paulo, e outra da rede pública municipal de ensino, localizada na cidade de Cruzeiro, também interior de São Paulo, totalizando 122 (cento e vinte e dois) alunos de terceiro, quarto e quinto anos do Ensino Fundamental e duas professoras, também dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em relação aos alunos, escolheu-se o grupo etário compreendido por estudantes de terceiro, quarto e quinto anos do Ensino Fundamental, por já estarem em contato há mais tempo com os professores das instituições escolhidas, em comparação com os alunos de primeiro e segundo anos. De acordo com informações fornecidas pelos próprios professores das duas escolas, as idades das crianças desta pesquisa estão entre oito e doze anos.

A primeira escola é uma instituição privada de ensino, composta por uma média de trezentos alunos, abrangendo Educação Infantil e Ensino Fundamental completo. Adota sistema apostilado de ensino e é composta por uma população de classe média, estando situada na região central de Cachoeira Paulista. Participando da pesquisa, estiveram 64 (sessenta e quatro) alunos de terceiro, quarto e quinto anos e uma professora por eles indicada.

A segunda escola pertence à rede municipal de ensino e se compõe de Educação Infantil e Ensino Fundamental completo, sendo que também possui aproximadamente trezentos alunos. Faz a adoção de livros didáticos, que são quadrienalmente escolhidos pela equipe docente e providos pelo poder público. Oferece ensino integral e é composta por uma população considerada de baixa renda, situada na periferia da cidade de Cruzeiro. Foram 58 (cinquenta e oito) alunos de terceiro, quarto e quinto anos e uma professora que estes indicaram.

Como não se pretendeu em momento algum deste estudo comparar as escolas ou analisar a qualidade de ensino delas, o critério para a escolha das mesmas foi a atuação da pesquisadora no âmbito de formação de professores em uma e conhecimento do trabalho de alguns docentes, ainda que de forma voluntária, da outra.

3.3. Instrumentos

Para a realização desta pesquisa, foram realizadas investigações sobre a prática docente dos professores selecionados, a partir dos seguintes instrumentos:

- Questionário com os alunos;
- Observação da prática dos professores indicados com registro em diário de campo;
- Entrevista semiestruturada e reflexiva com os professores selecionados pelos alunos;
- Análise documental: conhecimento do Projeto Político Pedagógico- PPP das duas escolas.

3.3.1 O questionário como instrumento inicial para o reconhecimento dos bons professores

A partir da leitura de publicações acadêmicas sobre bons professores e suas práticas, da intenção de descrevê-los neste estudo e também pela necessidade de eleger quais professores, nas duas instituições, seriam observados e entrevistados com finalidade de responder ao problema de pesquisa, utilizou-se o questionário aos alunos como propulsão inicial para o desenvolvimento deste estudo.

Entendendo que a emissão de juízo dos alunos acerca do professor também seja importante para o conhecimento da docência, e com base no trabalho de Cunha (1997), Day (2011) e Barbosa (2016), elaborou-se um questionário para aplicação junto aos alunos das escolas escolhidas para esta pesquisa, no qual foi solicitado que o aluno escrevesse o nome de um professor que considerasse um “bom professor” e assinalasse quais características este docente possui.

As opções de características presentes no questionário tiveram a premissa da utilização de uma linguagem simples e coloquial, a fim de favorecer a compreensão dos alunos. Foram elas: bonzinho, exigente, sabe a matéria, gosta dos alunos, tem bom humor, é justo, sabe relacionar a matéria com o dia a dia, tem paciência para explicar e tem preocupação se o aluno está aprendendo. Tomou-se o cuidado de haver a opção de marcar “outra característica” e, no caso deste item ser assinalado, pediu-se a descrição da mesma.

A partir da constatação nos estudos de revisão de literatura, percebeu-se também que os alunos não apontam como característica do bom professor, a permissividade, o que chamam de bonzinho (CUNHA, 1997). Ainda que a pesquisa da autora tenha sido feita com alunos universitários, decidiu-se colocar a opção “bonzinho” no questionário deste estudo, a fim de se conhecer o que a população de alunos aqui pesquisados refere sobre este aspecto.

Desta forma, o questionário foi aplicado junto aos alunos de terceiro ao quinto anos do ensino fundamental das escolas pesquisadas.

Para Gil (1999), o questionário pode ser definido como uma técnica de investigação constituída de questões apresentadas por escrito às pessoas, com a finalidade de conhecer opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, entre outras.

Justifica-se a escolha do questionário também por abranger sempre um maior número de pessoas, otimizando o tempo e sendo

[...] uma técnica bastante viável e pertinente para ser empregada quando se trata de problemas cujos objetos de pesquisa correspondem a questões de cunho empírico, envolvendo opinião, percepção, posicionamento e preferências dos pesquisados (CHAER, DINIZ, RIBEIRO, 2011, p. 251).

Posto isto, a ferramenta do questionário foi deveras importante para se chegar à eleição do bom professor, pela visão dos alunos, e observar as práticas que o levam a ser exitoso. Ainda que pertencentes ao início do ensino fundamental, considera-se relevante conhecer o que referem os discentes sobre o assunto.

Portanto, para iniciar a pesquisa, entrou-se em contato primeiramente com a direção da escola particular, apresentando a proposta desta, que foi prontamente autorizada. Na escola pública, estabeleceu-se contato com a Secretaria Municipal de Ensino da cidade de Cruzeiro, solicitando permissão para a coleta de dados. Em seguida, a própria Secretaria dirigiu-se à direção da escola escolhida, para a qual também foi apresentado um pedido de autorização.

Tendo sido concedidas as cessões por parte de ambas as escolas e Secretaria, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (UNITAU), o qual tem finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos do estudo em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Após sua aprovação, por meio de protocolo 2.535.641, foi solicitada a autorização dos gestores das escolas para realizar a coleta de dados.

Em seguida, agendou-se com as diretoras das duas escolas a data de início para aplicação de questionários, observações das aulas das professoras selecionadas e entrevistas, ressaltando que as próprias gestoras apresentaram as propostas da pesquisa ao corpo discente e docente, na presença da pesquisadora, que forneceu as explicações necessárias.

Primeiramente, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Assentimento (conforme Anexos A e B) aos indivíduos que aceitaram participar do estudo, sendo-lhes garantido o sigilo de sua identidade, bem como assegurada sua saída do presente estudo, se assim desejassem, a qualquer tempo.

A pesquisa se iniciou, como já descrito, com a aplicação do questionário aos alunos, conforme Apêndice V. Nas duas instituições escolares, a aplicação foi marcada no período de

aula dos mesmos, sendo que por aconselhamento dos gestores, as professoras de cada ano deixaram as salas de aula enquanto a pesquisadora aplicou o instrumento.

Na escola onde a pesquisadora trabalha não houve necessidade de apresentação mais detalhada desta, pelo fato de já a conhecerem e conviverem com a mesma diariamente. Ao explicar a proposta do questionário, notou-se que os alunos, principalmente do quarto e quinto anos, tiveram questionamentos de naturezas diversas, tais como: se o professor indicado receberia algum prêmio ou se quem não aparecesse como indicado seria prejudicado de alguma forma. Nesta escola, é comum o debate entre alunos, coordenação e direção sobre as mais diversas proposições. Dessa forma, explicou-se a intenção da pesquisa, abriu-se espaço para todas as dúvidas e explanou-se também, em linguagem simples, o que cada item do questionário significava. Todos possuíam capacidade leitora. Observou-se que os estudantes se sentiram importantes e valorizados por poderem participar da pesquisa.

Na outra instituição escolhida para a realização desta pesquisa, os alunos não conheciam a pesquisadora, a qual se apresentou contando um pouco da história pessoal e de como havia chegado até ali. Quando mencionou que também era estudante, observou-se algum espanto, afinal, “um adulto estudando ainda”, conforme a fala de uma das crianças, possivelmente refletindo o contexto em que estão situados. Verificou-se também que mesmo estando sem a professora em sala, pareciam esperar por alguma atividade, sendo que apenas os alunos do quinto ano perguntaram mais sobre as propostas da pesquisadora e sobre as opções no questionário. Importa citar que a professora desta sala recebeu o maior número de indicações no questionário e foi a profissional observada e entrevistada.

O próximo passo dessa pesquisa foi o emprego do instrumento de observação dos professores indicados pelos alunos, o qual se descreve no próximo item.

3.3.2. A observação da prática profissional

Sobre a observação e seu papel na pesquisa em educação, Vianna (2003) refere que tal prática, como aliada no processo de investigação das relações estabelecidas no ambiente escolar, necessita fundamentalmente de um planejamento detalhado, da fundamentação teórica, da atenção e dos registros para uma observação que se pretenda eficaz. Assim, a observação escolar oferece subsídios para a reflexão sobre a prática e a possibilidade da melhoria de ensino.

O autor defende que o conhecimento da metodologia da observação também é útil aos docentes que já atuam ou que pretendem exercer a docência e que ainda se encontram na fase

da formação didático/pedagógica. Verifica-se, portanto, que a observação é um instrumento que possibilita assegurar a melhoria da qualidade de ensino (VIANNA, 2003).

De acordo com Estrela (1990), a observação é caracterizada por um trabalho profundo, contudo limitado a uma situação e a um tempo de recolhimento, regido pelo princípio de acumulação, seguido posteriormente pela organização da informação, por meio da análise rigorosa dos dados colhidos. Nesse sentido, a intensidade e o pormenor do comportamento em si próprio são as principais preocupações na fase do recolhimento.

A autora também afirma que a estratégia da observação sistematizada deve constituir a base da ciência pedagógica e tem como meta fixar-se na situação que produz comportamentos, que poderá fornecer dados que garantam uma interpretação situada. A observação de situações educativas permanece como um dos pilares de formação de professores, mas sua utilização deve romper com a observação da lição-modelo, sem treino prévio do observador, pois não há um modelo de bom professor e sim, uma infinidade de possibilidades de padrões, resultantes de estilos pessoais em interação com as variáveis da situação. O que se acredita é em novas estratégias de observação, em que se possibilite ao professor uma tomada de consciência das situações de ensino, tanto ao nível de si próprio, como da própria situação. Dessa forma, a observação poderá auxiliar o professor a reconhecer e identificar fenômenos, aprender relações sequenciais e causais, ser sensível às reações dos alunos, recolher objetivamente a informação, organizando-a e interpretando-a; situar-se criticamente perante aos modelos existentes; realizar sínteses entre teoria e prática.

Para a realização deste instrumento, que se deu após a indicação dos bons professores pelos alunos por meio do questionário, priorizou-se as leituras sobre o tema como parte do caminho a ser trilhado durante o programa de mestrado. Assim, a pesquisadora orientou-se de maneira a descrever várias situações de sala de aula e também extraclasse, observando não somente a prática das professoras, mas as reações dos alunos e o ambiente como um todo, relembrando que para contemplar o objetivo, a postura observante e sistemática foi fundamental.

Para tanto, a pesquisadora entrou em contato com as professoras eleitas, apresentando-lhes as propostas de observação da prática e entrevistas. Assim como aconteceu com os alunos, garantiu-se a elas o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo C).

Importa referendar que o início das observações das professoras precedeu às entrevistas, por escolha da pesquisadora, a fim de que se pudesse realmente ter uma visão das práticas cotidianas destas em diversas situações, não acontecendo apenas práticas vinculadas ao que descreveriam como ações e atitudes durante os relatos feitos a partir do roteiro.

As professoras em questão deixaram ao critério da pesquisadora a escolha dos dias e horários para as observações das aulas, as quais foram realizadas nos meses de novembro de 2017 e fevereiro de 2018. Ressalta-se que o roteiro para as descrições das observações está no Apêndice IX, além de destacar-se o Apêndice X e o Apêndice XI, compostos pelas descrições de duas sequências de aulas observadas, importantes para a elucidação de práticas profissionais nesta pesquisa.

As duas professoras foram observadas em dez situações cada uma, sendo que as observações tiveram duração por períodos distintos, de acordo com a disponibilidade da pesquisadora, que variaram de uma hora e cinquenta minutos a quatro horas. A pesquisadora se posicionou sempre ao fundo da sala, anotando alguns pontos ou acompanhando o grupo quando a atividade aconteceu em outro ambiente.

Atendendo aos pressupostos da literatura, elencados na descrição do instrumento de observação, procurou-se durante o momento da aula ou situação fazer pequenas anotações, como acima referido, sendo que, disciplinadamente após o término de cada uma, registrou-se no diário de campo o que fora visto. Cuidou-se em fazer um prólogo em cada observação, a fim de que se fizesse uma descrição da recepção da professora com os alunos ou do ambiente, registrando inclusive, o tempo de duração da observação, como pode ser verificado no Apêndice X desta pesquisa.

Os roteiros de observações contiveram descrições das ações das professoras, a denominação do espaço em que aconteceram as atividades observadas, o registro dos comportamentos verbais e não verbais dos alunos, pois como fundamentado na descrição deste instrumento, o exercício da docência em sala de aula não pode, e não deve, ser simplificado por mera descrição de comportamentos com fins explicativos em si próprios. Todo o contexto importa para análise.

Embasando-se por estes constructos, acredita-se que, para esta pesquisa, a observação contribuiu para identificar características e refletir sobre aspectos da prática dos bons professores, de acordo com a indicação dos alunos da escola pública e da escola particular, podendo servir como instrumento de reflexão do fazer docente, no que tange à construção de possíveis referentes de atuação que os levaram ao reconhecimento por parte dos alunos.

Nesse sentido, a pesquisa corrobora com os pressupostos de Altet (2017), a qual afirma que o primeiro objetivo da observação é considerar as práticas de ensino em suas relações com as aprendizagens, de maneira a conhecer como são, e não como deveriam ser, de acordo com uma ou outra opção pedagógica ou didática. Ainda assim não se pode esquecer que há limites para uma pretensão exclusivamente descritiva.

Justifica-se esta citação pelo fato de que no tempo da aula, o que o professor faz em não pode ser reduzido a uma justaposição de comportamentos que teriam em si mesmos uma explicação (ALTET, 2017). Nesse sentido, observar aulas dos professores relaciona-se também a pensar sobre o conceito de situação pedagógica, sublinhando sua importância e seus efeitos para os comportamentos interativos do professor. De acordo com Altet (2000), ao se analisar variáveis de situações pedagógicas, restringindo voluntariamente seu número, há uma tentativa de conjugar aspectos fundamentais em pedagogia, espaço e tempo.

A autora descreve que a situação pedagógica é caracterizada por um determinado número de componentes:

- * *circunstâncias*: matéria ensinada, composição da turma: número de alunos, organização do horário escolar, turma com exame final ou não;
- * *as situações de aprendizagem*: tipos de atividades, tarefas pedidas aos alunos: situações- consumo ou situações-problema, com obstáculos, rupturas a realizar;
- * *as condições organizacionais*: modos de organização da vida da turma e do trabalho (grupo homogêneo ou grupo diferenciado), modos de comunicação, modos de realização das tarefas, modos de gestão das condições de aprendizagem, material (variáveis decisórias dependentes das escolhas e decisões “pré-activas e interactivas” dos professores, dos recursos e das limitações) (ALTET, 2000, p. 111-112).

Assim, esses componentes foram levados em conta para a realização da observação, entendendo a fundamental importância das interações entre professores e alunos, além da complexidade do momento da aula, na qual ocorrem imprevistos em que os professores precisam decidir o que fazer no momento em que fatos inesperados acontecem.

Segundo Altet (2017) ao se estudar práticas de ensino, como essa pesquisa se propôs, é preciso distinguir sempre entre práticas declaradas, constatadas e esperadas. As práticas declaradas se referem ao que os sujeitos dizem fazer; suas declarações são coletadas a partir de questionários e/ou entrevistas, nos quais o discurso dos professores em relação ao que fazem em sala de aula é rico, comportando suas representações e parte de conscientização de sua própria atividade, ou seja, uma parte do que os sujeitos incorporaram em relação ao que deveria ser feito.

Em relação às práticas esperadas, menciona-se que os professores são submetidos a determinadas expectativas, injunções e prescrições do sistema educativo. Tais expectativas advêm da organização social e as determinações, incorporadas pela instituição por meio de um programa ou de um currículo, elaborados pelos avaliadores e formadores.

Para a autora, é interessante conhecer as expectativas institucionais, assim como alguns elementos da desejabilidade social, revelados a partir de questionários e entrevistas. No caso desta pesquisa, perguntou-se às professoras eleitas se essas conheciam os princípios norteadores da instituição onde trabalhavam e se consideravam terem-nos atingido.

Por último, Altet (2017) descreve as práticas constatadas ou efetivas, quando o pesquisador observa a atividade desenvolvida pelos professores, principalmente, em sala de aula. Destas observações, derivam-se as constatações que privilegiam as dimensões ou variáveis que possuem força organizadora particular no processo de ensino. De acordo com a autora, entrevistas pré e pós-observações são feitas para enriquecer essas observações e assim aconteceu no trajeto desta pesquisa.

Corroborar-se com os pressupostos apresentados pela autora para a realização desta pesquisa, sendo que a observação de práticas de ensino encontra-se na perspectiva de um desenvolvimento profissional de professores que possam ser capazes de analisar suas práticas, realizando um julgamento profissional, de reflexão e de adaptação à mudança. Com isto, pode-se esperar um preparo para o exercício da docência com maior eficácia para os alunos, considerando um mundo em constante mudança e com contextos educacionais sabidamente complexos.

Para uma compreensão mais minuciosa do que se observou, o momento seguinte deste estudo constituiu a entrevista com as professoras.

3.3.3 A entrevista: instrumento que possibilita a manifestação de vozes sobre a docência

Concorda-se para a aplicação de entrevista como instrumento importante para pesquisas qualitativas sobre a docência. Neste estudo, dar voz ao professor para que se descreva, revelando aspectos de sua formação inicial, sua trajetória, sua relação com o conhecimento, com os alunos e com a escola, também propiciam informações importantes sobre a docência e boas práticas.

De acordo com Fraser e Gondim (2004), a entrevista, como instrumento de coleta de dados, possui uma riqueza que se faz na configuração de uma situação de interação e requer que o entrevistador se prepare de forma bastante cuidadosa. Dentre as vantagens que a entrevista como instrumento possui, está:

[...] favorecer a relação intersubjetiva do entrevistador com o entrevistado, e, por meio de trocas verbais e não verbais que se estabelecem neste contexto de interação, permitir uma melhor compreensão dos significados, dos valores e das opiniões dos atores sociais a respeito das situações e vivências pessoais (FRASER; GONDIM, 2004, p. 140).

Nesse sentido, a entrevista também oportuniza aos interlocutores a expressão sobre o que pensam em um determinado momento. Porém, quando se visa à investigação sobre comportamento das pessoas no cotidiano, como a prática docente, recomenda-se o uso da observação (FRASER; GONDIM, 2004), o que também foi realizado neste estudo, conforme anteriormente citado.

Para Szymanski (2004) importa descrever dois tipos de entrevista: a semiestruturada, na qual não existe um roteiro específico a ser seguido, e a entrevista estruturada, que possui um roteiro pré-estabelecido. De acordo com a autora, é importante seguir algumas etapas no processo de entrevista, tais como:

- Contato inicial: primeiro contato que o entrevistador terá com o entrevistado, no qual se informam os objetivos da pesquisa, como ela transcorrerá e a solicitação da permissão para que ocorra;
- Condução da entrevista: composto pelas seguintes etapas – aquecimento, questões desencadeadoras, expressão da compreensão, síntese, questões e devolução;

Explicitando a etapa de condução da entrevista, de acordo com os pressupostos de Szymanski (2004) tem-se:

- Aquecimento: conversa informal para obtenção de dados pessoais que poderão ser utilizados posteriormente. Nesse estudo, é relevante saber dos professores qual a sua formação, tempo de magistério, percurso profissional e o que mais o pesquisador achar necessário;
- Questão desencadeadora: pergunta que iniciará a entrevista, ou seja, ponto de partida. Deve ser ampla, porém focalizando o ponto que se quer estudar, o que pode possibilitar ao entrevistado decidir como iniciará sua explanação. Ressalta-se que os objetivos da pesquisa são a base para a elaboração dessa questão;
- Expressão e compreensão: o entrevistador realiza uma devolutiva para o entrevistado quanto à compreensão das informações obtidas. Não se trata de interpretação, mas a compreensão, com caráter descritivo e de síntese;
- Sínteses: objetiva não perder o foco da entrevista, devendo trazer a entrevista para o foco do estudo ou para o aprofundamento. Nesse momento, o pesquisador tem a possibilidade de delinear e mostrar como está acompanhando a fala do entrevistado;
- Questões: subdivididas em três tipos: esclarecedoras (esclarece algo que foi dito e não ficou entendido), focalizadas (traz o entrevistado ao foco da entrevista) e de aprofundamento (aprofunda a temática em questão);
- Devolução: o pesquisador expõe ao entrevistado os dados obtidos e a análise feita.

Para esta pesquisa, foram definidas questões norteadoras a partir dos estudos de revisão de literatura sobre bom professor, conhecimento e prática profissional, sentido da docência e formação inicial e continuada.

Ressalta-se que a entrevista semiestruturada e reflexiva permitiu a obtenção de dados significativos, pois por meio da escuta ativa do pesquisador, pôde-se, inclusive, introduzir novos elementos para que os informantes contassem mais de si e de suas práticas. Esse

posicionamento possibilitou às professoras entrevistadas, maior liberdade de fala e até mesmo uma significação do que se pretendeu estudar, ou seja, o bom professor.

Descrevendo o processo, inicialmente agendaram-se as entrevistas com as duas professoras, sendo que a professora da escola particular preferiu que a entrevista acontecesse em sua casa, em horário previamente marcado, no mês de dezembro de 2017. Já a professora da escola pública solicitou a realização da entrevista na própria escola, o que aconteceu também em dezembro de 2017, na sala dos professores, estando somente pesquisadora e pesquisada no momento da aplicação.

Em um primeiro momento, observou-se que ambas as professoras apresentaram poucas falas quando retratavam suas práticas, o que possivelmente deve-se a uma dificuldade de expressar o que fazem no cotidiano. Já transcorrendo as observações e constatando que ambas faziam muito além do que relataram, decidiu-se voltar em outro momento, esmiuçando as considerações que haviam feito, sempre obedecendo à ética pertinente à pesquisa. Desta forma, foi possível conhecer um pouco mais os pensamentos sobre suas ações.

Como descrito anteriormente, a entrevista foi semiestruturada e reflexiva, com roteiro prévio de perguntas (conforme Apêndice VIII), composto de perguntas abertas, nas quais se buscou conhecer a prática e os saberes de tais professoras, que as levaram a serem reconhecidas como boas professoras.

As entrevistas foram gravadas em mídia digital e transcritas posteriormente, para serem analisadas por meio da Análise de Conteúdo, mencionada por Franco (2005), em que dados obtidos no estudo passaram por um conjunto de técnicas, possibilitando a análise da comunicação para se compreender o sentido das comunicações e seus significados explícitos ou ocultos.

As informações armazenadas no formato digital serão mantidas sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos, quando então, serão descartadas.

Como preconizado por Szymanski (2004), após o término de todo o estudo, a pesquisadora se comprometeu em fazer a devolutiva dos dados obtidos e das análises realizadas, indo até as escolas e podendo fazê-la de forma direta às professoras pesquisadas e à própria comunidade escolar, de acordo com as concessões de cada instituição.

3.3.4 Análise documental: o conhecimento das instituições em que os bons professores desta pesquisa trabalham

São aspectos citados como referentes de engajamento da docência, por Silva e Almeida (2015), a informação e reflexão sobre a profissão docente, o conhecimento da rede

de ensino de atuação e as políticas educacionais vigentes. Os autores mencionam também como referente de prática profissional, a organização do tempo e espaços de aprendizagem em acordo com os planejamentos de ensino e objetivos de aprendizagem.

Desta forma, para conduzir esta pesquisa sobre bons professores e acreditando nestes referentes como indicadores de docência de qualidade, tornou-se necessário o conhecimento dos Projetos Político-Pedagógicos de ambas as instituições, realizando uma análise documental. Ou seja, conhecer os princípios das instituições para poder compreender se o que foi coletado nas observações das práticas e entrevistas com as docentes é condizente ou não com o preconizado em tais documentos.

Bardin (1977) justifica a utilização deste instrumento para pesquisa, por ser uma ação que visa representar o conteúdo de um documento de maneira diferente do original, facilitando em um momento posterior, a sua consulta e referência. A autora aponta que a análise documental acontece por classificação-indexação e por meio de procedimentos de transformação, objetivando analisar e representar de forma condensada as informações advindas dos elementos pesquisados, constituindo uma fase preliminar de um serviço de documentação ou um banco de dados pertinente ao tema da pesquisa.

Portanto, foi possível conhecer e caracterizar as escolas, pública e particular, desta pesquisa em termos de Projeto Político-Pedagógico, documento este, que foi fornecido pela direção de ambas as instituições, após explanação inicial dos objetivos do estudo.

3.4 Procedimentos para Análise de Dados

Após o recebimento dos questionários, as respostas foram tabuladas e extraíram-se as características de bons professores apontadas pelos alunos, bem como, os docentes assim caracterizados e designados por eles.

Em seguida, as informações da observação e da entrevista dos professores foram analisadas considerando que manifestações do comportamento humano, dentre sua diversidade, a expressão verbal, seus enunciados e suas mensagens, podem fornecer indicadores essenciais para a compreensão dos problemas ligados às práticas educativas e a seus componentes socioemocionais (FRANCO, 2005).

Compreende-se, nesse sentido e de acordo com Franco (2005), que a análise de dados requer que as descobertas tenham relevância teórica, implicando comparações textuais. Tais comparações podem ser multivariadas e obrigatoriamente devem ser direcionadas a partir da sensibilidade, intencionalidade e pesquisa teórica feita pelo pesquisador.

Desta forma, a análise dos dados tem a finalidade de compreender o que foi coletado, confirmando ou não os pressupostos da pesquisa e ampliando a compreensão de contextos para além do que se pode verificar nas aparências do fenômeno.

Franco (2005) sinaliza a importância do acréscimo da pergunta “por quê?” à formulação das questões “quem diz o que, a quem, como e com que efeito?” quando da análise de conteúdos e dados. Segundo a autora, apenas a descrição das características das mensagens não é suficiente para a compreensão das características de quem as produziu. É preciso direcionar a indagação sobre as causas e efeitos delas, o que tornará a análise de conteúdos mais rica em significados e que exigirá maior aporte teórico do pesquisador para saber inferir sobre o que escutou, leu ou observou. Ressalta-se, contudo, que deve se tomar cuidado com a análise do conteúdo da comunicação, evitando o exercício equivocado de redundar a comunicação em simplesmente uma projeção subjetiva, pois “[...] os resultados da análise de conteúdo devem refletir os objetivos da pesquisa e ter como apoio indícios manifestos e capturáveis no âmbito das comunicações emitidas” (FRANCO, 2005, p. 24).

Tais referenciais foram deveras importantes para a compreensão do trabalho a ser feito, sendo que os dados obtidos por meio das entrevistas foram analisados pela Análise de Conteúdo, sistematizada por Franco (2005), que prevê a pré-análise e a definição de categorias.

Explicitando, a pré-análise constituiu a fase de organização, correspondendo a buscas e contatos iniciais, intuições, muitas leituras e releituras dos dados e teve por objetivo

[...] sistematizar os “preâmbulos” a serem incorporados quando da constituição de um esquema preciso para o desenvolvimento das operações sucessivas e com vistas à elaboração de um plano de análise (FRANCO, 2005, p. 27).

Segundo a autora, a pré-análise compreende a leitura flutuante, escolha de documentos a serem analisados, a formulação de hipóteses e/ou objetivos e a elaboração de indicadores que irão fundamentar a interpretação final, o que procurou se fazer durante todo o período de colhimento de dados. Neste momento da pesquisa, a escolha dos documentos deve ser permeada de acordo com os objetivos e problemas da pesquisa, seguindo as regras: da exaustividade, configurando e esclarecendo o contexto; da representatividade e da homogeneidade (FRANCO, 2005).

Com relação à formulação de hipóteses, Franco (2005) destaca que uma suposição deve ficar em suspenso enquanto não for submetida à prova de dados fidedignos. Contudo, algumas hipóteses poderão ser levantadas sem hipóteses preconcebidas, o que não significa não utilizar técnicas adequadas e sistemáticas para interpretar o material selecionado.

A elaboração de índices e a elaboração de indicadores devem privilegiar que “o indicador correspondente será a frequência observada acerca do tema em questão”

(FRANCO, 2005, p. 54), portanto, recorre-se a uma análise quantitativa sistemática que indique a frequência absoluta do tema escolhidos e a proporcionalidade em que foi mencionado em relação a outros temas também presentes.

De acordo com Franco (2005), a criação da categoria de análises é essencial para o exame de conteúdo, implicando em sua elaboração dois caminhos: as categorias criadas prioritariamente para a busca de uma resposta específica do investigador e as categorias não definidas a priori, que emergem do discurso, do conteúdo e das respostas, implicando em constantes idas e voltas do material de análise em relação à teoria.

Desta forma, deve-se buscar coerência para a criação de categorias, observando as qualidades apontadas por Franco (2005): exclusão mútua, que depende da homogeneidade das categorias; a pertinência, que prevê que a categoria esteja adequada ao material de análise e ao quadro teórico definido; a objetividade, e fidedignidade e a produtividade, que irão possibilitar o fornecimento de resultados férteis em índices de referência, em hipóteses novas e dados que sejam relevantes para o aprofundamento de teorias e orientação de prática reflexiva, construtiva e transformadora.

Importa referir que o processo de coleta de dados e o embasamento em Franco (2005) para praticar a análise, possibilitou a obtenção de vastas informações, as quais perpassaram a visão de alunos para o apontamento de bons professores, a observação de suas práticas, a entrevista abrangendo temas acerca da escolha da docência, formação inicial, desafios iniciais e superação, concepção de bons professores, relatos de boas práticas, formação continuada, a percepção das escolas e seus contextos. Assim, ao mesmo tempo em que se teve uma ampla percepção das realidades pesquisadas, houve dificuldade de trabalhar com as informações de maneira a organizá-las em categorias, não perdendo o foco dos objetivos da pesquisa e não fazendo segmentações diante da complexidade da profissão docente.

Então, no momento da análise dos dados, a postura da pesquisadora foi de voltar a tudo que se colheu, interrogando os achados e tentando integrá-los de forma a compreender as realidades pesquisadas.

Portanto, em um movimento recursivo do objeto pesquisado, de leituras dos achados de uma professora e depois de outra, encontrando pontos semelhantes e divergentes entre elas, foram saltados os itens que originaram a seção 4 deste estudo, perpassando pela caracterização do ambiente em que cada uma está inserida, contextos bastante diferentes que refletem e são refletidos em suas práticas.

Como a pesquisa deu voz aos alunos, tabularam-se os dados do questionário e chegou-se à eleição do bom professor, criando esta categoria que revela as vozes dos alunos sobre bons docentes, utilizando-se da literatura da área para confrontar ou afirmar.

Em seguida, criaram-se as categorias abaixo, tomando por base os constructos teóricos levantados e interpretação dos achados das observações e entrevistas:

- As boas professoras desta pesquisa: análise das definições de si mesmas, escolha da docência, desafios iniciais e suas superações. Acredita-se ser importante a análise sobre a trajetória pessoal e profissional para o entendimento da construção do bom professor, pois o coloca como centro da investigação, observando suas particularidades e semelhanças presentes, certamente, em muitos outros representantes da classe docente. Ou seja, compreendendo o professor como a pessoa que ensina (NÓVOA, 2009);
- Características dos bons professores em relação ao conhecimento profissional, prática profissional e engajamento.

A partir destas proposições, construiu-se a próxima seção, a qual representa a compreensão dos fenômenos pela visão da pesquisadora, porém, não representando esgotamento ou impossibilidade de outras análises que poderão ser elaboradas pelo leitor.

4. O BOM PROFESSOR E SUA PRÁTICA: ANÁLISE DAS VOZES E OBSERVAÇÕES – UMA CONVERSA NECESSÁRIA

É necessário fazer outras perguntas, ir atrás das indagações que produzem o novo saber, observar com outros olhares através da história pessoal e coletiva, evitando a empáfia daqueles e daquelas que supõem já estar de posse do conhecimento e da certeza.

Mario Sérgio Cortella

Pretendeu-se investigar e descrever bons professores de uma escola pública e uma escola particular e suas práticas, inicialmente selecionados a partir da visão dos seus alunos, analisando os fatores, práticas e saberes docentes que levaram ao seu reconhecimento como profissional exitoso da educação.

Nesse sentido, emergiu também conhecer se os saberes dos professores se modificam com o processo de intervenção pedagógica, prática ou teórica, nos cursos de formação continuada. De maneira que se possa propor questionamentos e reflexões sobre a ação docente, entendendo sua importância para um ensino de maior qualidade, mesmo diante da ciência de que esta depende das metas que se propõem e da complexidade do sistema educativo.

Neste trabalho, o cotidiano escolar ficou evidenciado para referenciar o bom professor a partir das vozes dos alunos, das professoras por eles indicadas e das observações feitas pela pesquisadora. Assim, os dados colhidos atendem aos objetivos proposto no estudo.

Sob essa perspectiva, como já anunciado retomou-se uma caracterização das escolas pesquisadas, a partir de seus Planos Políticos Pedagógicos (PPP), a fim de se conhecer os contextos em que as docentes estão inseridas.

No próximo momento, também já citado no item anterior, discutiram-se os achados dos questionários e caracterizaram-se as professoras eleitas pelos alunos. Feito isto, procurou-se eleger três categorias das dimensões do profissional que exerce a docência: o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento, de acordo com os pressupostos de Silva, Almeida (2015). Ressalta-se que em muitos momentos da análise, elas se entrelaçam, confirmando o trabalho dos autores, os quais afirmam a necessidade de se enxergar as inter-relações que compõem e descrevem seu conjunto, em um processo recursivo e que revela a complexidade real da docência.

E é devido à complexidade da ação docente, que segundo os autores, são: reflexões sobre a caracterização do professor e sua distinção; a maneira como o reconhecimento e a

valorização de seu trabalho revelam-se para a investigação dos tipos de conhecimento e saberes práticos que formam e informam sobre o exercício profissional, podem ser valiosos para a construção de referentes sobre a profissão. O quadro abaixo sintetiza as categorias deste texto:

Quadro 3 - Categorias de análise deste estudo

Categorias	Subcategorias
A seleção dos bons professores pelos alunos	
As boas professoras desta pesquisa:	Caracterização das professoras A escolha profissional A formação inicial: visitando o passado para o entendimento da docência no presente
Características dos bons professores:	O conhecimento profissional A prática profissional das professoras: descrições e análises O engajamento

Fonte: Elaborado pela autora

Os dados pesquisados se apresentam sob a forma de textos ou tabelas e podem ser vistos de maneira a construírem referentes sobre a ação docente, ainda que não exista um manual de “bom professor”, como muitas vezes lembrado neste estudo, mas sim a urgência de conhecer características, atitudes, a partir das quais poderá haver ações em busca de uma educação escolar que se pretenda qualitativamente melhor.

4.1 Caracterização das escolas: conhecendo os contextos de atuação das boas professoras desta pesquisa

A escola particular onde se realizou parte desta pesquisa foi fundada em 1994, possuindo inicialmente educação infantil e gradualmente se estabelecendo com anos iniciais e finais do ensino fundamental. Tem seu PPP escrito bienalmente, sendo o último, datado de 2016.

Localiza-se na região central do município, na qual há predominância de estabelecimentos comerciais e residências. Atende alunos não somente desta região, como de bairros próximos e de duas cidades vizinhas. A comunidade de alunos é predominantemente de classe média, vindos de famílias de comerciantes, empresários, profissionais liberais e funcionários públicos.

De acordo com o PPP, a escola objetiva tanto na educação infantil como no ensino fundamental, desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo-lhe os meios para progredir em estudos posteriores e no trabalho. Para isso, tem como princípio filosófico que a educação é a base para a aquisição da autonomia, sendo transformadora social e necessária para o desenvolvimento humano integral. Em relação ao homem, sendo este um ser bio-psico-sócio-cultural, deve ser atendido em todas as suas dimensões, tendo formação integral. Diante disto, a escola preconiza possibilitar o crescimento humano nas relações interpessoais, oportunizando a apropriação de conhecimento elaborado, trazendo como referência a realidade do aluno.

Os princípios pedagógicos, segundo o documento são: análise, síntese e espírito crítico que propiciam ao cidadão a criação de soluções para problemas; inovação à teoria e à tecnologia educacional, gerando participação cada vez mais ativa do aluno no processo de ensino-aprendizagem; atividades que possibilitem a socialização do educando, saber reflexivo construído pelo conhecimento significativo, participação ativa do aluno em pesquisas que possibilitem construção e reconstrução do conhecimento; organização de atividades interdisciplinares superando a fragmentação do conhecimento.

O documento estabelece que a avaliação do rendimento escolar na educação infantil se faz com o acompanhamento e registro do desenvolvimento do aluno, sem objetivo de promoção, inclusive para o acesso ao Ensino Fundamental.

Para o Ensino Fundamental, o PPP prevê que na verificação do rendimento escolar são observados critérios como avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, levando em conta diferentes experiências de aprendizagem.

Também foi possível verificar neste documento a relevância atribuída à formação continuada da equipe docente, veiculadas no HTPC e de orientações diretas da coordenação pedagógica, fazendo parte da rotina da educação infantil e ensino fundamental. A fim de conhecer sobre as perspectivas educacionais atuais e participar de todo o projeto educacional da escola, refletindo e compartilhando, criando condições para que o trabalho desenvolvido seja constantemente debatido, avaliado e assumido por todos.

Indica-se abaixo o quadro de docentes da escola pesquisada. Nesta instituição, de terceiro ao quinto anos do Ensino Fundamental, o quadro é composto por:

Quadro 4 - Corpo Docente da Escola Particular

	Polivalentes	Educação Física	Inglês	Artes e Música
3º ano	2	1	1	1
4º ano	2	1	1	1
5º ano	2	1	1	1

Fonte: PPP da Instituição.

Salienta-se que no 3º ano, há uma professora polivalente atuando em Língua Portuguesa, Ciências, História, Geografia e Filosofia e outra professora atuando somente na disciplina de Matemática. Esta última dá aulas de Matemática, História, Geografia, Ciências e Filosofia no 4º ano. Nos 4º e 5º anos, a disciplina de Língua Portuguesa é dada por uma professora, sendo que no 5º, as demais disciplinas são ministradas por outra professora. Ou seja, de 3º ao 5º anos o quadro docente é composto por quatro professoras, todas com formação em pedagogia. Os professores de Educação Física, Inglês, Artes e Música são licenciados nas respectivas áreas e são comuns à todos os anos. Totalizam, portanto, sete docentes. Há duas professoras formadas em pedagogia que atuam como inspetoras de alunos, uma coordenadora pedagógica para a escola toda, diretora e mantenedora. Na secretaria trabalham uma secretária com formação em pedagogia e outra profissional com formação em contabilidade. A manutenção das instalações é feita por duas faxineiras e um zelador.

Observou-se que os pressupostos do PPP parecem ser conhecidos pela equipe profissional e praticados pela escola como um todo. É uma instituição dinâmica, com um clima de bastante interação entre alunos, professores e funcionários. Não há relatos de problemas disciplinares graves, há boa participação de pais em reunião bimestral, sendo que se utiliza uma agenda para comunicação diária com as famílias, na qual os professores e/ou coordenadora têm o hábito de colocar informativos sobre projetos a serem desenvolvidos, extratos de reuniões, recados individuais.

Um ponto comum a todas as salas é a comunicação à família quando um aluno não faz tarefas de casa, por meio de pequenos bilhetes ou de ligações da secretaria para casa, sempre utilizando tom amistoso e de parceria.

O ensino fundamental de terceiro ao nono ano funciona no período da manhã e possui intervalos separados por ciclos, ou seja, anos iniciais e anos finais. Nesses, os professores se

encontram na sala de professores, onde sempre está disposto café organizado pela direção da escola e reflete o clima amistoso entre os professores. Neste ambiente notam-se falas do cotidiano e também acontecem muitas trocas sobre saberes e partilhas acerca de alunos, sendo que é frequente a presença da direção e coordenação. No período da tarde funcionam berçários, educação infantil, primeiro e segundo anos do fundamental.

Percebe-se todo um cuidado para com uso de uniformes por parte dos alunos, com várias possibilidades e uso de uniformes também pelos professores e funcionários. Todos os ambientes demonstram cuidado pessoal da direção, com decorações simples e plantas, respeitando o espaço dos alunos.

A escola é supervisionada pela Secretaria Regional de Ensino da cidade de Guaratinguetá, assim como a escola pública responde ao município de Cruzeiro, o qual faz parte da mesma jurisdição.

A escola pública referida nesse estudo descreve em seu PPP, de 2015, com efetivação quadrienal, a ação preliminar de formação de cidadãos autônomos, conscientes de seus deveres e direitos políticos, civis e sociais, estimulando em seus alunos: atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, sendo que essas últimas não são especificadas. Além disto, tem como objetivos: a formação de leitores conscientes e amantes da escrita, que saibam usar todos os benefícios da educação para estruturar o seu futuro; elevação do desempenho acadêmico; fortalecimento da participação dos pais na escola. A escola, foi instituída em 1996.

Revela, também em seu documento, preocupação com o predomínio de aulas prescritivas e antecipa a necessidade de seus professores trabalharem sob a perspectiva da construção do conhecimento e resolução de problemas, por meio de metodologias ativas de ensino. Não há descrição sobre tais metodologias.

Não há menções sobre o processo avaliativo dos alunos da educação infantil. A avaliação dos alunos é feita bimestralmente, com instrumentos formais que priorizem aspectos qualitativos em detrimento de aspectos quantitativos, levando em conta o desenvolvimento das competências e individualidades do aluno durante todo o bimestre. Participa de avaliações externas previstas pela secretaria municipal de ensino da cidade. Os professores preenchem relatórios de desempenho anualmente para a supervisão de ensino municipal.

A escola está situada em bairro afastado, perto das rodovias de acesso à cidade, atendendo majoritariamente crianças oriundas de famílias com poder aquisitivo baixo, sendo muitas assistidas pela promoção social da cidade.

No documento não há seções que descrevam a formação continuada. O documento relata que é fato constante, pais de alunos desempregados ou sobrevivendo de subempregos, anunciando questões de vulnerabilidade social das famílias como: problemas de alcoolismo, drogas, prisão, esse último fazendo com que alguns alunos sejam criados por tios, avós e outros parentes. Segundo o documento, a escola apresenta problemas de falta de segurança, não somente para alunos, professores e funcionários, como também para o próprio patrimônio, mas não descreve especificamente ações pontuais e/ou de prevenção.

Nessa escola, o ensino é integral, acontecendo aulas regulares no período da manhã e oficinas no período da tarde. Os professores do período da manhã são efetivos em sua maior parte. Já os professores do período da tarde são advindos de processo seletivo anual e também por seleção para o desenvolvimento de Oficinas de Reforço de aprendizagem, mediante apresentação de projeto a uma banca avaliadora, escolhida pela secretaria municipal de ensino. Portanto, o quadro docente, de acordo com informações colhidas com professores, compõe-se de:

Quadro 5 - Corpo Docente da Escola Pública

	Polivalentes (manhã)	Polivalentes Reforço (tarde)	Educação Física (manhã)	Artes (manhã)	Oficina de Artes (tarde)	Oficina de Esportes (tarde)
3º ano	1	1	1	1	1	1
4º ano	1	1	1	1	1	1
5º ano	1	1	1	1	1	1

Fonte: informações colhidas com professores da instituição.

O quadro geral da escola é composto por 6 (seis) professores polivalentes, 2 (dois) professores comuns a todos os anos para Educação Física e Artes e 2 (dois) professores das oficinas, também comuns a todos os anos, totalizando 10 professores.

O ambiente físico da escola é bastante cuidado em relação à higiene. Observou-se que é prática comum entre a equipe, as portas das salas ficarem fechadas durante as aulas. No período em que a observação transcorreu, poucas vezes viu-se professores trocarem ideias sobre acontecimentos escolares ou sobre o próprio trabalho, sendo o fato, uma das queixas da professora indicada pelos alunos, a qual também é referenciada pelos próprios colegas como “excelente profissional”.

Existe uma camiseta de uniforme, mas raramente se vê alunos fazendo uso dela. Percebeu-se que as crianças são bastante carentes e muitas com problemas de indisciplina. Um fato que também chamou a atenção é que apenas na sala da professora indicada pelos alunos desta escola e na sala de primeiro ano, há cartazes ou ambientações pedagógicas. As demais salas são compostas apenas de carteiras, mesas, cadeiras e lousa de giz.

Na sala dos professores, observou-se conversas distraídas durante o intervalo e muitas reclamações de indisciplinas dos alunos. Contudo, viu-se dois ou três professores mais engajados para desenvolverem atividades diferentes com os alunos e projetos interdisciplinares, como o “Projeto da Dengue”.

Há uma reclamação geral dos professores em relação ao distanciamento das famílias nas reuniões escolares e eventos da escola. Muitos professores optam por deixar os materiais dos alunos na própria escola, pois segundo os mesmos, quando levam é muito comum não trazerem mais.

Tendo sido feitas as caracterizações das escolas pesquisadas, analisaram-se os dados colhidos por intermédio questionário aplicado aos alunos.

4.2 A seleção dos bons professores pelos alunos: vozes que nos dão pistas sobre referentes para a docência

Acredita-se que ensinar envolve relações que promovam ao aluno representações pessoais daquilo que está sendo ensinado. A diversidade, portanto, é inerente à nossa natureza e a percepção do professor, do objeto de ensino levam as interpretações pessoais, e da mesma forma apontam também para elementos compartilhados.

Relembrando a proposta desta pesquisa, a qual tem por objetivo refletir sobre referentes de bons professores, não criando um manual de como sê-lo e como fazer acontecer a docência, mas entendendo a localização do docente no tempo e espaço, sendo formado e formando a sociedade, inicia-se a análise dos dados.

Assim, escolheu-se inicialmente, como já referido, selecionar bons professores pela visão dos estudantes, pois é fato que o professor exerce grande influência sobre eles, não sendo possível que ao docente sejam atribuídas somente determinações de conhecimento e de currículo a serem cumpridas, pois suas intervenções nas relações com os alunos e nos meios sociais concretos em que vivem são cruciais para a educação escolar.

Bem refere Gatti (2009) que o núcleo do processo educativo é o aluno, sendo que o professor é figura imprescindível nesse processo. Sendo assim, ouvir os alunos, dando voz ao que consideram característica de bons professores, é também uma forma de discutir a docência e a construção de referentes que podem levar a boas práticas educativas.

Relembrando Cunha (1997), citado anteriormente nessa pesquisa, a escola, como instituição social, faz com que seus integrantes possuam comportamentos esperados na relação entre alunos e professores, de acordo com o conjunto de expectativas que a sociedade faz sobre elas. Portanto, a visão do aluno é deveras importante para emissão de juízo de valores sobre o trabalho do professor.

Os resultados obtidos, por meio do questionário, podem ser analisados de duas formas: a primeira indicando quais características predominam na escolha do bom professor em geral e a segunda, quais características o professor mais votado possui, na visão dos alunos que o indicaram.

Acredita-se, nesse momento, que ambas as análises são importantes para reflexão sobre o estudo do bom professor e suas práticas, pois como mencionou Ambrosetti (1996), o sucesso do docente não pode ser evidenciado apenas pelo tipo de atividade que desenvolve, mas também pelo que acontece entre professor e aluno, alunos e sala de aula, não estabelecendo um modelo obviamente, mas com características comuns aos que são considerados bons professores.

Ressalta-se que tanto em uma escola quanto na outra, o questionário foi aplicado junto aos alunos no período da aula, sendo uma sala por vez e, a cada aplicação, o professor que estava em sala se ausentou. Este posicionamento foi sugerido por ambas as gestoras das instituições, que apresentaram aos alunos a proposta da pesquisadora.

Numa instituição, maiores apresentações não foram necessárias devido ao fato da pesquisadora lá trabalhar como coordenadora pedagógica. Ainda assim, reforçou-se junto a eles o que se pretendia com a aplicação do questionário e leram-se as opções de características em todas as salas, ainda que todos tivessem competência leitora. Notou-se grande disponibilidade e até mesmo um sentimento de “importância” dos estudantes, empenhando-se no preenchimento do instrumento (fato observado pela expressão corporal e prontidão para o preenchimento), já mencionados anteriormente.

Já na outra escola, a pertencente à rede pública, houve maior necessidade de apresentação por parte da pesquisadora, pois essa não pertence ao ambiente. Após apresentação pessoal e explicação da proposta, leitura das opções de características, mesmo os alunos tendo competência leitora (de acordo com professores), eles também se mostraram empolgados com a participação, preenchendo prontamente o instrumento, contudo mais silenciosos em relação às dúvidas. Como já contado quando se detalhou o instrumento questionário, no percurso metodológico, quando se ressaltou também que estas apareceram mais livremente com os alunos do quinto ano, cuja professora teve maior número de indicações no geral. Por isso e pelas observações e entrevista feitas com a professora, levanta-

se a hipótese de que tal participação dos estudantes pode também ser um indicador da relação afetuosa e incentivadora com seus alunos, os quais são convidados a todo tempo a emitirem suas considerações sobre o que estão aprendendo.

Diante essas informações, passa-se aos achados do questionário. Os resultados na escola particular, a partir do total de 64 (sessenta e quatro) participantes, indicam que 46,9% dos participantes elegeram uma professora que neste estudo será denominada de Professora Jasmim.

Ilustra os resultados das características apontadas de boa professora a tabela abaixo:

Quadro 6 - Características dos Bons Professores e Professora Eleita da Escola Particular

Características	Bons Professores	Professora eleita
Bonzinho	32,8%	46,6%
Exigente	92,2%	100%
Sabe a matéria	93,8%	96,6%
Gosta dos alunos	95,3%	100%
Tem bom humor	85,9%	90%
É justo	92,2%	96,6%
Sabe relacionar a matéria com o dia a dia	93,7%	100%
Tem paciência para explicar	95,3%	100%
Tem preocupação se o aluno está aprendendo	95,4%	100%

Fonte: elaborado pela autora.

Na escola pública pesquisada, os resultados encontrados a partir do questionário aplicado em 58 (cinquenta e oito) alunos levaram a uma professora, aqui denominada “Professora Lírio” com 77,6% das indicações. As características dos bons professores e as pertencentes à professora eleita estão descritas na tabela seguinte:

Quadro 7 - Características dos Bons Professores e Professora Eleita da Escola Pública

Características	Bons Professores	Professora eleita
Bonzinho	72,5%	73,4%
Exigente	72,5%	80%
Sabe a matéria	46,6%	55,6%
Gosta dos alunos	65,6%	68,9%
Tem bom humor	44,9%	53,4%

É justo	41,4%	57,8%
Sabe relacionar a matéria com o dia a dia	46,6%	57,8%
Tem paciência para explicar	48,3%	62,3%
Tem preocupação se o aluno está aprendendo	63,8%	71,2%

Fonte: elaborado pela autora.

Abaixo um quadro demonstrando lado a lado os percentuais das duas professoras:

Quadro 8 - Comparativo percentual das características das Professoras Jasmim e Lírio

Características	Professora Jasmim	Professora Lírio
Bonzinho	46,6%	73,4%
Exigente	100%	80%
Sabe a matéria	96,6%	55,6%
Gosta dos alunos	100%	68,9%
Tem bom humor	90%	53,4%
É justo	96,6%	57,8%
Sabe relacionar a matéria com o dia a dia	100%	57,8%
Tem paciência para explicar	100%	62,3%
Tem preocupação se o aluno está aprendendo	100%	71,2%

Fonte: elaborado pela autora.

Confirmando o que referiu Barbosa (2016), na pesquisa sobre bons professores de sexto e sétimo, oitavo e nono anos do ensino fundamental, os alunos escolheram opções como professor paciente, que gosta dos alunos, com domínio de conteúdo, preocupação com o aprendizado dos mesmos, imparcialidade no tratamento (justo), exigência para com os discentes e humor.

Importa citar os achados de Bühler (2010) aos referidos pelos alunos desta pesquisa, relacionados ao afeto, à firmeza e ao conhecimento teórico. Vê-se que ainda que nos anos iniciais do ensino fundamental, os estudantes reconhecem estas características, como aspectos que qualificam aqueles que consideram bons professores.

Neste trabalho, os percentuais foram diferentes para cada item em ambas as escolas. Ressalta-se que as duas professoras eleitas, na escola particular e na escola pública, foram

referenciadas com percentil maior no aspecto da exigência: 100% na escola particular e 80% na escola pública.

Não se pretende aqui trabalhar com as diferenças entre escola particular e pública, menção sempre a ser retomada nesse estudo, tampouco definir qualidade de ensino, visto que essa é valorativa e depende bastante do contexto pesquisado. Ainda assim, observa-se que os alunos da escola particular elencam mais qualidades do que consideram “bom professor” em relação aos da escola pública, na qual a professora apontada teve uma diferença considerável, em sua eleição, em relação à da escola particular.

Ou seja, na escola particular a boa professora aparece com 46,6% das indicações, enquanto a professora escolhida pelos alunos da escola pública aparece com 73,4% das indicações.

Para o fato podem ser levantadas algumas hipóteses, que vão desde os critérios de seleção de pessoal mais “semelhante” da equipe docente da escola particular até mesmo à possível rotatividade de professores, realidade mais comum na escola pública, onde é sabido que ano a ano existem mudanças de professores, por amplos motivos.

Chama a atenção também para o aspecto “bonzinho” apontado pelos alunos da escola pública, que totalizou 74% aproximadamente, enquanto na escola particular, este item aparece apontado em 47%, também aproximadamente. Relevando que o questionário foi aplicado com as devidas orientações pela pesquisadora, levanta-se um possível questionamento do que os alunos consideram ser tal aspecto e as necessidades sociais e culturais locais dos mesmos.

É visível a vulnerabilidade em que se encontra a maior parte dos alunos da escola pública, sendo que este pode ser um indicativo do apontamento da característica “bonzinho” como fator importante para este grupo de crianças. Nota-se que até mesmo no PPP, a comunidade é descrita com alguns problemas sociais de desagregação da família, crianças assistidas por programas de serviço social. Desta forma, o que essas crianças consideram como “bonzinho” pode estar ligado à necessidade de pessoas olharem mais afetuosamente e respeitosamente para elas, o que, ao que tudo indica, não acontece na maior parte dos casos. Contudo, para uma afirmação nesse sentido, seriam necessários outros estudos, investigando as necessidades e contextualizações.

Ressalta-se então, que a característica “bonzinho” contida no questionário, colocada a partir do levantamento bibliográfico feito, no contexto desta escola pode ter indicado outra situação e não a que diz respeito a um professor possivelmente permissivo e que apenas é “amigo” dos alunos.

Uma colocação a ser feita refere-se à opção de escrever outra característica que não estivesse contida no questionário. Foram escassos os apontamentos e repetiram os itens já

marcados no questionário. Apenas uma observação de um aluno da escola particular foi feita de maneira diferente. Segundo o mesmo, além das características que assinalou, escreveu que a professora escolhida “ama” a escola e por isso também é uma boa professora. Será que é possível associar esta relação de admiração pelo local de trabalho como fator que também agrega valor ao docente perante o seu fazer? Qual a responsabilidade da escola e também do próprio professor para a construção de um local de trabalho “amado”, ainda que com adversidades próprias a qualquer relação afetiva?

Não se trata aqui de defender ou estimular o exercício docente como vocação, mas sim de levantar possíveis reflexões sobre o cotidiano do professor, entendendo seu trabalho no contexto mais amplo de prática social, interagindo com os sujeitos e locais de exercício profissional, como forma de também buscar a profissionalização docente.

Obviamente que apenas a aplicação do questionário não bastaria para responder esses questionamentos ou emitir reflexões concisas. Contudo, lembrando Silva e Almeida (2015), o engajamento é citado como dimensão da prática docente quando, por exemplo, do entendimento e participação para a constituição de modos de convivência que possam gerar um ambiente facilitador de estudos e “relações construtivas intergeracionais e interpares” (SILVA, ALMEIDA, 2015, p.100). Sendo assim, há de que se pensar sobre a única menção feita pelo aluno, inferindo sobre quais intrincamentos possui.

A julgar pelas características mais apontadas pelos alunos, pode se inferir que é primordial a qualidade da exigência, que podem traduzir regras e direcionamentos precisos para as aulas, apresentação das expectativas do professor em relação ao aluno, intervenção no processo de aprendizagem, ainda que se pesem diferentes contextos educacionais. Isso remonta ao fato de que ser bem sucedido entre os alunos requer disposição de cobrar, enunciar, ainda que em circunstâncias diferentes, segundo autor já mencionado na pesquisa, “O aluno valoriza o professor que é exigente, que cobra participação e tarefas. Ele percebe que esta é também uma forma de interesse se articulada com a prática cotidiana de sala de aula” (CUNHA, 1997, p. 63).

A pesquisa de Cunha (1997) foi realizada com alunos em níveis escolares mais adiantados e esta com alunos de ensino fundamental, anos iniciais e a característica “exigente” apareceu nos estudos da autora e aqui foi majoritariamente apontada, denotando um possível referente para a prática docente de qualidade. Ou seja, os alunos compreendem a exigência como preocupação do professor em acompanhar o que estão aprendendo, interessando-se pelo efetivo da aprendizagem.

Na relação com os alunos, o princípio de equidade no tratamento (“justo”) também aponta para uma relevância no atual cenário educativo. Ou seja, os educandos percebem o

senso de justiça como algo relevante na prática do professor e sabem apontá-la, independentemente da comunidade em que estejam inseridos.

Enfim, tendo os dados apontados, por meio do questionário, pode se refletir que tais características mais proeminentes confirmam os estudos pesquisados neste trabalho, sendo que mediante esse instrumento inicial há também a possibilidade de refletir sobre a identidade profissional e pessoal, legitimando, quiçá, um pouco mais do fazer docente bem sucedido.

4.3 As boas professoras desta pesquisa: suas vozes se definindo, a escolha pela docência, desafios iniciais- constantes e variáveis que permeiam o coletivo.

É sabida a necessidade de melhorar a qualidade de ensino, diante de seus diversos contextos e adversidades, bem como a criação de políticas públicas. Contudo, tal melhoria requer também bons professores. E estes precisam ser comprometidos com a prática, que exige sentidos e responsabilidades, formando assim o principal “insumo” para conseguir melhorar a qualidade educativa. Citando Ambrosetti (1996), para destacar o professor como centro da investigação, é necessário prioritariamente, compreendê-lo como uma pessoa que ensina.

Relatos docentes são importantes fontes para compreender a identidade e os saberes da profissão. É urgente, portanto, ouvir as vozes dos docentes que ecoam na escola, compreendendo seu papel para a reflexão do saber e da própria profissionalização dos professores.

Marcelo (2009) discorre sobre o apontamento de algumas características ou constantes da identidade profissional docente que se repetem e que são, geralmente, independentes do contexto social ou cultural. Posto isso, percebe-se que a identidade pessoal está intrinsecamente ligada com a identidade coletiva. Segundo o autor, a identidade se desenvolve durante a vida, não sendo um atributo fixo de um sujeito, e sim, um fenômeno relacional.

Logo o desenvolvimento da identidade perpassa pelo terreno do intersubjetivo, caracterizando-se como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como humano dentro de um contexto específico, com especificidades e pontos em comum. Ressalta-se também que o atual conceito de identidade docente possibilita questionamentos, sendo que a consciência de sua subjetividade, a qual leva em conta a identidade coletiva, permitirá detectar as mais significativas necessidades educativas, favorecendo também que a situação da formação dos professores aconteça de forma intrínseca na profissão e ao longo de toda a carreira docente (IMBERNÓN, 2010).

Esta menção inicial justifica o fato de se contar um pouco da história das professoras entrevistadas em relação à escolha da profissão, os desafios iniciais que tiveram, como os superaram e o que é ser docente para elas.

Em outro momento desta pesquisa, já se referiu à nomenclatura utilizada para com as professoras eleitas pelos alunos, observadas em sua prática e entrevistadas. Recordando, a professora indicada pelos alunos na escola particular será denominada como “Professora Jasmim” e a da escola pública, “Professora Lírio”. Estas nomenclaturas foram feitas usando nomes de flores, com a finalidade de preservar a identidade das professoras do estudo.

4.3.1 Caracterização das participantes

A entrevista com a Professora Jasmim aconteceu em sua casa-em horário previamente agendado, observando-se que não houve nenhum tipo de resistência à solicitação de marcar a data para a colaboração com a pesquisa.

Ao iniciar a entrevista, observou-se um desconforto da Professora Jasmim com o uso do gravador e aos poucos, foi possível notar que se expressou de maneira mais natural, falando mais livremente sobre si e suas práticas pedagógicas.

A professora pediu para ver a transcrição depois de pronta, pois segundo ela “a ansiedade do momento poderia não deixar falar tudo o que realmente pensa”. Contudo, ao rever, decidiu não fazer nenhuma interferência.

Professora Jasmim tem 36 anos, é casada, tem um filho e atua há dezoito anos como professora, ainda que esteja no ambiente escolar há 22 anos. Não tem outra atividade profissional e trabalha desde sempre na mesma instituição. Fez magistério e depois pedagogia. Iniciou a carreira como auxiliar de berçários, passando à professora titular após a formação no magistério. Em seguida foi professora de 1º ano do ensino fundamental no período da tarde e 3º e 4º anos, também do Ensino Fundamental.

No ano de 2016, pediu afastamento do 1º ano do Ensino Fundamental por motivos de ordem pessoal, ficando com os 3º e 4º anos. No 3º ano ministra aulas na disciplina de Matemática e no 4º ano, Matemática, História, Geografia, Ciências e Filosofia, de acordo com a proposta metodológica da escola (período da manhã). Em 2018, retornou ao trabalho no período da tarde, iniciando uma nova função: auxiliar de coordenação pedagógica.

A “Professora Lírio” tem 47 anos, é casada, mãe de três filhos, exerce exclusivamente a profissão docente. É formada em Educação Física, mas não atuou na área. Trabalhou com educação escolar por quinze anos e formou-se em Pedagogia em 2013. Há quatro anos está lecionando na mesma escola, já tendo passado pelo 2º anos e 4º anos. Em 2017, foi polivalente no 3º ano e atualmente está no 5º ano. Observa-se em sua fala, tanto em momentos

da entrevista quanto na observação das aulas, um grande carinho pela atual escola, sendo que faz questão de dizer que seus filhos lá estudaram e que é moradora do bairro, onde a escola está situada.

Ressalta-se que a entrevista com a Professora Lírio aconteceu em horário previamente marcado pela mesma, na sala dos professores da própria escola. Inicialmente também houve um desconforto com o uso do gravador e ao longo da entrevista desapareceu.

4.3.2. A escolha profissional

Sobre escolha profissional da docência, de acordo com o relato da Professora Jasmim, a profissão se deu por influência da família de sua mãe, em sua maior parte, formada de professoras. A professora relatou com certa emoção a influência de uma tia materna sobre sua escolha profissional:

O primeiro como eu disse é... seria a influência mesmo da família. O segundo foi o grande prazer em ajudar a vivenciar o aprendizado de cada aluno, a descoberta e o terceiro é poder estar presente nessas novas descobertas e cada vez mais, participar delas (...) Minha tia é minha mantenedora da instituição, a minha tia foi professora da parte de alfabetização, junto com outras tias, mas ela foi a que mais se destacou, devido à sua dedicação e empenho pela educação com valor. (Professora Jasmim)

Essa fala da Professora Jasmim reflete um ponto da obra de Tardif (2002), na qual cita que muitos professores, especialmente mulheres, reportam-se à origem familiar na escolha da carreira, ou seja, parentes próximos na docência podem gerar o autorrecrutamento. Por outro lado, segundo o autor, outros professores relatam a influência de antigos professores para a escolha da carreira e da maneira de ensinar, o que pode ser visto no discurso da Professora Lírio, revelando que a aprendizagem da docência também se dá antes do início da atuação propriamente dita.

Eu nem queria ser professora. Muita gente queria. Na minha geração todo mundo fazia magistério. Eu falava: 'não vou ser professora'. E acabei fazendo Educação Física depois por moda, pelo preço. Eu fui fazer educação física, mas depois não exerci a profissão. Depois tive oportunidade de trabalhar num projeto social como coordenadora pedagógica, foi onde surgiu a oportunidade. Quando eu entrei para trabalhar na coordenação pedagógica, eu já tinha o desejo de fazer pedagogia. Só que aí o preço estava lá em cima, acabei não podendo fazer e daí depois tive a oportunidade de fazer a pedagogia e, então, eu me identifiquei muito mais com a pedagogia do que com a educação física. (...) Na faculdade, no segundo ano, é... mesmo sendo adulta, é a gente vê a responsabilidade que tem um professor de deixar marca tanto positiva quanto negativa. Hum... Teve uma professora que chegou, com toda a exigência dela e aí passou a paixão, esse cuidado, né? Toda essa responsabilidade que é ser realmente um professor. E a aí a partir daí eu decidi o que eu queria ser. Ser professora mesmo (Professora Lírio).

Pelo fato da identificação profissional acontecer de modo evolutivo e processual, vale também conhecer quais dificuldades iniciais estas professoras tiveram e como as superaram. Afinal, hoje suas práticas em sala de aula as tornam reconhecidas como boas professoras e, indagar como as dificuldades e superações construíram o que fazem atualmente, esse olhar acaba sendo pertinente a esta pesquisa.

Desta forma, o relato da Professora Jasmim indica dificuldades próprias do início em relação a pouca experiência, aceitação da comunidade:

Os principais desafios pra mim... foi eu ser aceita pelos pais, pois eu era muito nova e com isso eu não tinha a chamada bagagem de conhecimento, devida a minha idade (...) (Professora Jasmim)

De acordo com André (2015) e Huberman (1995), há um choque inicial com a entrada na docência diante do confronto inicial com a complexidade que ela traz. Tal choque se reflete em preocupações consigo mesmo, com os ideais e realidades de sala de aula; fragmentação do trabalho em que os professores têm que ensinar e aprender a ensinar, pois certos comportamentos e atitudes realmente só podem ser aprendidos com a prática.

O discurso da Professora Lírio também indica a dificuldade do saber pedagógico diante da heterogeneidade da sala de aula, do impacto frente à realidade, pois em uma sala de terceiro ano havia crianças não alfabetizadas juntamente com crianças com capacidade leitora e escritora:

Para mim a maior dificuldade acho...acho não, tenho certeza, foi ver vários alunos de terceiro ano, quarto ano, não alfabetizados. Essa é a realidade de vários anos, assim de...que eu tenho pego, que eu peguei: terceiro e quarto ano com alunos que não sabiam escrever nem o próprio nome. Não sabia nem sequência numérica...um choque... A primeira turma minha foi um terceiro ano numeroso. A turma tinha em média oito, nove alunos não alfabetizados, daí eu fiquei muito assustada. Daí eu comece a procurar material para alfabetizar esses alunos com nove anos, dez anos...e eu comecei a procurar material, não só material, mas pessoas que pudessem me ajudar e orientar mesmo para como eu pudesse ter feito esse trabalho para acelerar o aprendizado desses alunos que faziam parte de uma turma. Não eram só os sete, oito alunos. Tinha a turma também para atender e que não podia parar. Eu tinha que dar atividades paralelas, mas de maneira diferente... (Professora Lírio).

Corroborando com as ideias até aqui apresentadas, são pertinentes a esse trabalho os constructos de Tardif (2002) sobre o início da docência:

[...] é um período realmente importante na história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho. As primeiras experiências vivenciadas pelos professores em início de carreira têm influência direta sobre a sua decisão de continuar ou não na profissão, porque esse é um período marcado por sentimentos contraditórios que desafiam cotidianamente o professor e sua prática docente (TARDIF, 2002, p. 11).

Assim, considera-se que essa fase é também marcada por intensas aprendizagens que conduzirão o professor a sobrevivência na profissão, sendo que o período inicial é

considerado como o mais difícil e crítico na carreira dos professores (GONÇALVES, 1992), o que pode ser visto de maneira enfática nos discursos das professoras acima citados.

Para Nóvoa (1992), a identidade do professor vem da significação social da profissão, da cultura, das tradições, das práticas discursivas, do paralelo entre práticas consagradas com as novas práticas, do conflito entre teoria e prática e da construção de novos conceitos epistemológicos. Os professores vivenciam a profissão entre o sucesso, a frustração, os medos e as expectativas e, na maioria das vezes, aceitam os ditos a respeito de sua constituição identitária.

Portanto, diante de tais vozes, não há como refletir que a formação docente precisa considerar que as capacidades dos professores são essenciais na efetivação da aprendizagem do aluno. Concordam com este pressuposto, Marcelo e Vaillant (2012) ao afirmarem que a formação precisa pautar as muitas maneiras pelas quais os docentes podem gerar um impacto positivo na vida dos alunos. Comprova isto, a declaração da Professora Lírio, que se dispõe a procurar em muitas fontes o que e como fazer um trabalho de maneira diferenciada com os alunos ainda não alfabetizados.

Já a Professora Jasmim ressalta que o enfrentamento de suas dificuldades iniciais aconteceu com o apoio da coordenação e direção da escola, a qual sempre atuou e está até hoje atuando. Como fator importante para a superação desses desafios iniciais, além da formação continuada que perpassa sua trajetória dentro da própria instituição:

(...) foi com o apoio da Direção e Coordenação do colégio, onde eu trabalho e desde sempre trabalhei e o estudo contínuo e a busca pelo conhecimento para quebrar o paradigma de que por mesmo sendo nova eu tinha conhecimento e capacidade de ensinar e aprender ao mesmo tempo (Professora Jasmim).

O discurso da professora Jasmim revela um dos dilemas da docência, a formação continuada centrada na escola. No caso em questão, foi o fator preponderante para a superação dos obstáculos iniciais. A professora se apoiou e se apoia neste tipo de formação. Tendo em vista essa fala tão proeminente e que depois aparece ao discorrer sobre o HTPC também, acrescido a leitura do PPP da escola e a observação de alguns desses momentos de formação, é possível inferir que quando a instituição tem isso claro, bem definido para si. A partir de seu PPP, por exemplo, e para os docentes, a prática da formação continuada centrada na escola pode auxiliar seus professores não somente na construção da identidade profissional, mas na elaboração de práticas efetivas e na própria evolução de sua profissionalização.

Importa citar que a formação do professor precisa correlacionar o desenvolvimento pessoal e o profissional. Quanto ao desenvolvimento pessoal do professor, precisa oportunizar um pensamento analítico que promova um envolvimento real com o seu processo de

formação, concedendo-lhe sentido a sua vida. Já em relação ao desenvolvimento profissional, deve-se atentar para que as experiências dos professores devam ser consideradas em práticas de formação, para que seus saberes incentivem seu desempenho profissional (NÓVOA, 1995).

Almeida (2000) também destaca a escola como *lócus* de formação docente

[...] a formação continuada deve estar centrada na escola [...]. É o lugar onde os saberes e as experiências são trocadas, validadas, apropriadas e rejeitadas [...]. É no cruzamento dos projetos individuais com o coletivo, nas negociações ali implicadas que a vida da escola se faz e que, quanto mais projetos individuais estejam contemplados no coletivo, maior a possibilidade de sucesso destes (ALMEIDA, 2000, p. 86).

De acordo com a autora, a formação contínua centrada na escola permite aos pares à socialização de experiências, podendo refletir sobre elas a fim de julgar quais metodologias melhor se aplicam em cada contexto dentro da escola, pois é no entroncamento das experiências individuais com o coletivo que é garantido o maior feito dos professores. Essa formação fica clara no discurso da Professora Jasmim. A partir de seu discurso, que certamente é o discurso de outros professores também, deve se atentar para tal necessidade. Corroborar com tais pressupostos, Canário (2001), apoiando a ideia de formação contínua centrada na escola associada a uma proposta de mudança, rompendo com o tradicionalismo, pois muitos programas de profissionalização valorizam mais a teoria do que a prática, ou seja, desvalorizam as experiências, vendo as como algo menor ao conhecimento formal e teórico.

Para o autor, os professores aprendem sua profissão na escola e aprendem a aprender com as experiências. Nesse sentido, as escolas devem ser vistas como ambientes fulcrais de aprendizagem profissional e não como somente lugares em que se aplicam teorias. Necessita-se de uma aproximação entre os espaços da escola, de formação, com a realidade da atividade profissional, nessa perspectiva “que as escolas tenderão a transformar-se em organizações que aprendem, no quadro das quais os coletivos de professores emergem como comunidades de aprendizagem” (CANÁRIO, 2001). Vê-se, portanto, a necessidade do professor ser acolhido e formado na própria instituição para que supere desafios iniciais da carreira.

Após conhecer um pouco sobre a escolha da docência, os desafios iniciais que as professoras encontraram e os caminhos que levaram à superação, discute-se no próximo item a formação inicial, e em seguida, o sentido da docência na atualidade para as professoras pesquisadas.

4.3.3 A formação inicial: visitando o passado para o entendimento da docência no presente

Considera-se que o reconhecimento de que a profissionalização docente necessita ser discutida a partir da formação inicial, das práticas dos professores, dos seus relacionamentos com os pares e com os diversos contextos de ensino, entendendo a natureza compósita da profissão (ROLDÃO, 2007).

Nesta pesquisa foi possível observar que a formação inicial das professoras em questão, aconteceu com apropriações diferentes, mas que permeiam a literatura sobre o tema.

A professora Jasmim revela em seu discurso a dicotomia entre a formação inicial que obteve e a prática que já exercia em sala de aula, contando com o apoio da instituição para o desenvolvimento de sua docência. Veja o relato:

A formação inicial depende muito de como ela acontece. No meu caso foi diferente, pois quando eu iniciei o magistério, eu já estava dentro da instituição escolar. Então, acabei vivenciando mais a prática e tive a grande contribuição das pessoas que estavam na direção, fazendo com que eu vivenciasse e aprendesse cada vez mais. E isso fez um papel facilitador da minha condição pedagógica hoje, do meu trabalho pedagógico hoje... Já a faculdade, a primeira que eu fiz não foi tão interessante, pois era presencial e a gente trabalhava, a gente dava mais as aulas, pois os professores faziam com que a gente lesse e aplicasse em dinâmicas e aplicasse em projetos através de livros. Então vamos supor: o professor dava um livro e ele não esmiuçava aquele livro com a gente. Cada grupo da sala, uma sala muito numerosa, tinha que ficar com um capítulo. Se você entendesse o que o outro grupo falasse, bem. Ou você acabava ficando com a vivência do seu capítulo. E acabava com que aquilo não tivesse valor de conhecimento para a atuação na área pedagógica, sem ligação, sem fechamento. Já a outra que eu fiz, que foi para concluir mesmo, foi a distância, foi a que mais me instigou ao estudo, ao conhecimento e trouxe mais conhecimento para eu atuar na área, na prática pedagógica, dentro de sala, enxergar o aluno como um todo. (Professora Jasmim).

Não adentrando a questão da formação presencial ou à distância, mencionadas no discurso, a fala da Professora Jasmim sobre sua graduação pode levar à reflexão do que aponta Gatti (2009) sobre os cursos de formação de professores. Em que pese, uma afirmação concisa das relações que a autora faz com o caso da professora, necessitaria de estudos aprofundados. O que aqui se tem é a visão da professora, suas percepções. E se pretende deixar, a partir delas, reflexões de acordo com o que a autora cita.

Gatti (2009) destaca oito pontos nos cursos de formação de professores e no exercício de seu trabalho, que podem interferir diretamente em sua qualidade. Dentre eles, com uma possível relação com a menção da Professora Jasmim, cita-se a ausência da visão do contexto social, cultural e do sentido social dos conhecimentos, pois a professora pareceu não compreender a proposição das leituras e dinâmicas na faculdade presencial; a ausência de um

perfil profissional claro do professor que está sendo formado, a falta de integração dos conteúdos, das disciplinas pedagógicas e de cada área (a entrevistada se refere à distribuição de capítulos de livros de forma aleatória ou parecendo não terem objetivos previamente esclarecidos pela formadora).

Diferentemente da Professora Jasmim, a Professora Lírio revela um espelhamento forte em sua formação inicial, advindo de uma professora do curso de Pedagogia. Segundo ela, estava para desistir da faculdade, a mãe veio a falecer nesse período e quando essa professora chegou, acabou passando um encantamento sobre a profissão, incentivando-a, sendo exigente com as produções no curso e mostrando a necessidade de profissionalização da docência. Aqui é importante mencionar que ao observar a prática desta professora, a pesquisadora percebeu o mesmo tipo de encadeamento em suas ações. Segue o discurso:

Tive dois professores que foram bons na graduação. Essa que falei, primeiro tinha paixão. Gostava de estar ali dando aula e falava da pedagogia como profissão. Não falava de que nasceu com o dom de ensinar. Falava que aprendeu ser professora.

Eu me vi né? A pedagogia não chegou desde sempre para mim.

Olha, primeiro ela chegou com uma porção de livros didáticos na sala de aula. Estava dando aula de metodologia do ensino de Ciências. Distribuiu para gente e pediu para a gente selecionar uma atividade daquele livro. A gente fez isso. E ela perguntou para gente porque a gente achava que aquela atividade tinha que ser dada naquele livro, onde a gente ia chegar aplicando, que conceito envolvia.

A sala ficou muda. Se fosse para ver livro didático de aluno, nem precisava dela ali. Esse era o pensamento nosso. Mas, quando ela foi dizendo que nesse jeito de pensar qualquer um podia dar aula, a gente se emburrou. Dali, ela escreveu no quadro a palavra PCN e depois escreveu Zona de Desenvolvimento Real, Zona de Desenvolvimento Potencial e Zona de Desenvolvimento Proximal². A gente estava no quarto semestre de pedagogia e não sabia o que era isso.

Foi então que a professora ensinou que para ensinar é preciso saber para que ensinar, o que, quando. Disso, ela disse que iam vir as estratégias e que o livro didático não tinha que ser aplicado simplesmente. Que tudo tinha que ser entendido pelo professor. Que não éramos da biologia, mas que precisávamos conhecer o que o tal PCN colocava para o ensino de Ciências, o que o aluno já conhecia, onde queríamos que ele chegasse e onde o professor atua. Foi então que ela trouxe o PCN, estudou com a gente os objetivos do ensino de ciências, fez a gente ler e debater Vygotsky, encaixando no ensino de ciências e até no resto das aulas. Um monte de gente ali já dava aula e não sabia disso. Um monte de gente tinha magistério.

Olha, ela deu trabalho para gente. No começo a gente nem gostou. Pesquisa, montar atividade, fazer experiência com uma criança e relatar tudo por escrito. Escrever. Prova. Rigor com as notas. Nada dela valia dez. Ela fazia composição de nota. Dizia que assim o aluno tinha que participar

² Conceitos apresentados na Teoria de Aprendizagem de Lev Vygotsky (1896-1934). Segundo este autor, a interferência do professor, que tem papel mediador na construção das aprendizagens de seus alunos, acontece na Zona de Desenvolvimento Proximal, que é a distância entre aquilo que o sujeito já sabe (Zona de Desenvolvimento Real) em relação ao que ele pode atingir (Zona de Desenvolvimento Potencial). Fonte: Moreira, M.A. A teoria de mediação de Vygotsky. In: **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo. Editora Pedagógica Universitária, 1999.

de tudo e era avaliado por tudo. Não fazia questão de lista de presença, mas avaliava tudo da gente. A hora passava que a gente nem via (...)

Nisso tudo, eu estava em um momento ruim, minha mãe tinha acabado de falecer e na semana seguinte eu entreguei um desses trabalhos para ela. Guardo o bilhete de devolutiva do trabalho e do incentivo que ela deixou até hoje. Às vezes, eu leio ele. Ela mostrou o que precisava melhorar no meu trabalho, mas reforçou o que fiz de positivo. E falou de enfrentar aquele momento ruim da perda da minha mãe.

Ela olhava a gente no olho. Acho que foi essa mistura de mostrar o que a gente tinha que aprender. Até avaliação de ciências a gente aprendeu a montar. O jeito firme dela, né...e esses recados nas provas, devolutivas...fez sentido ser professora. Não é qualquer um que dá aula. Eu estava estudando para dar aula (Professora Lírio).

Este discurso da Professora Lírio traz informações sobre a importância da formação inicial com um preparo profissional mais consistente, alicerçado em uma sólida cultura pedagógica, conforme anuncia Saviani (2009), promovendo a construção de um professor reflexivo, com possibilidades de transpor possíveis fragmentações de ensino. Desta forma, sua atuação futura pode abrir espaço para a transformação da escola em espaço de desenvolvimento pessoal e profissional, refletindo diretamente em ensino exitoso, ainda que outras variáveis necessitem ser consideradas.

Relembrando Tardif (2002), cita-se a influência de antigos professores que o docente carrega para sua prática.

Antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas – e, portanto, em seu futuro local de trabalho [...] Ora, tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno (TARDIF, 2002, p. 20).

Concluindo o pensamento, antes de iniciarem oficialmente a função docente, o professor sabe o que é ensino por conta de sua própria história de aluno, tendo da sua experiência escolar anterior, reflexos nas próprias práticas e atitudes profissionais.

Corroborando com esses pressupostos, Cunha (1997) afirma que “o professor trata o conhecimento da forma como aprendeu e ainda da maneira como vivenciou experiências escolares” (CUNHA, 1997, p. 27). Isto pode ser verificado na observação da Professora Lírio, que será descrita mais adiante.

Por outro viés, chama-se a atenção aqui, as interpretações que a Professora Lírio fez acerca da profissional que marcou sua trajetória na graduação, ou seja, enquanto aluna. Características como exigência, conhecimento de conteúdo, saber ensinar, afetividade para com os graduandos (bilhete incentivando a Professora Lírio a seguir em frente em um momento difícil de sua vida) foram denotadas em seu discurso. Na atualidade, os alunos da escola desta professora fizeram as mesmas referências a quem consideram um bom professor quando responderam o questionário desta pesquisa. Ou seja, o aluno reconhece características

do professor exitoso e, portanto, faz-se necessário dar voz a ele e reconhecer a propriedade do professor ser preparado para sua atuação, tendo como referencial relevante a percepção do estudante.

A título de caracterização das docentes, compreendendo como se constituíram boas professoras, indagou-se sobre um ponto relevante acerca da formação inicial e para o qual se deve tomar atenção: a experiência dos estágios.

O discurso da professora Jasmim incita a reflexão sobre a valia do curso de Magistério e a ineficácia de seu estágio na formação docente:

No magistério, eu já estava dentro da escola e eu fazia a parte prática. Vivenciando com os alunos, trocando experiências com os outros professores já formados, com a direção que trazia todo o conhecimento, sempre trazendo contribuição para a gente ter uma formação melhor... no magistério. Já na faculdade... a faculdade não aceitava o estágio que eu estava, da instituição que eu estava. Então o que ele fez? Eu fazia estágio numa escola que é dentro da faculdade. Só que eu esperava mais de lá. Só que quando eu cheguei lá, eles me colocaram somente para organizar biblioteca. Então, o estágio da faculdade não foi bom. Do magistério, sim porque o magistério aceitou a instituição que eu trabalhava como estágio. E esse estágio foi verdadeiro porque eu vivenciei, eu tive a prática, tive o conhecimento diário de como atuar na sala de aula. O outro, eu só organizei uma biblioteca (Professora Jasmim).

Já o relato da Professora Lírio revela efetividade e influência do estágio para sua atuação de hoje, ressaltando que não apenas observava, mas tinha a chance de atuar para aprender, ainda que não fizesse parte de nenhum programa específico nesse sentido.

Fiz de primeiro a quinto ano, mas assim, me identifiquei bastante com o terceiro ano e contribuiu na postura do professor dentro da sala de aula que eu estava observando, né? Na exigência do professor também. Essa professora, a escola tinha alunos com problema de disciplina. A postura que eu falei foi como ela conseguia colocar a disciplina, não sendo autoritária, mas também não deixando a sala no avesso. A professora tinha uma interação forte com os alunos, se preocupava com eles, era carinhosa, mas exigente com a disciplina, com os combinados. Ela ensinava assim: falava o que ia fazer, andava o tempo todo na sala. Ensinava e acreditava nos alunos (Professora Lírio).

Pode se dizer que, na atualidade, há eficientes iniciativas de programas de estágios na formação docente, ao mesmo tempo em que práticas como as denotadas pela Professora Jasmim, ainda são relativamente comuns e que reafirmam os estudos de Gatti (2013) sobre uma permanência de estágios fictícios. Aqui pode se ressaltar as duas diferentes experiências, alertando para o fato de que o estágio vivenciado de maneira semelhante ao que a Professora Lírio fez, pode ter bons reflexos em sua atuação. Por seu relato, constata-se a influência do aprendizado com pares para a sua prática, pois logo na primeira observação de aula feita pela pesquisadora, tomou-se conhecimento de uma prática de contrato didático feito com os alunos, o qual pode ter sido influenciado também pela sua experiência de estágio, já que ela

relata a exigência, o interesse para o aluno aprender e a ocorrência da superação de problemas com disciplina, como pontos positivos vistos durante esse período em que estagiou.

Na primeira observação feita pela pesquisadora verificou-se que a Professora Lírio é tão firme quanto amorosa com os alunos, sendo que o estímulo para a disciplina no comportamento dos alunos é um ponto forte de seu trabalho, visto que é um problema recorrente na sala do período da tarde, quando vão para a Oficina com outro professor, segundo relatos ouvidos na própria escola e dos próprios discentes.

Notou-se que a Professora Lírio coloca o cabeçalho na lousa e as intenções de trabalho do dia. Conversa com os alunos sobre uma tarefa deixada no dia anterior e reforça os combinados para as aulas. A tarefa faz parte dos combinados e quem não realizá-la leva uma “multa”, que é anotada num pequeno quadro, contendo os nomes dos alunos, assim como os bônus são registrados para aqueles que a realizaram. Após a aula, a professora explicou à observadora que multa e bônus são pontos que aplica aos alunos que mantêm ou não os combinados do início do ano. Esses pontos se reverterem para uma Feira de Desempenho, que faz ao fim de cada bimestre. A feira é composta por uma banca com jogos, pequenos brinquedos e materiais escolares que a professora arrecada com os comerciantes dos arredores do bairro da escola e que valem uma determinada quantidade de pontos. Quem tem mais pontos (bônus) pode trocá-los por algum dos objetos da feira. Todos fazem trocas: aqueles que mais têm bônus podem escolher os melhores prêmios e aqueles que têm menos, trocam por prêmios de menor valor. Segundo a professora, essa atividade é uma motivação para os alunos cumprirem combinados como não esquecer tarefas, trazer o material didático, um reforço positivo para melhorarem a indisciplina e também para mostrarem a capacidade de superação. Os alunos demonstram preocupação com tais bônus e multas e comentam sempre com ansiedade e altas expectativas sobre a tal feira.

Muitas análises podem ser feitas a partir desta observação: conhecimento profissional, prática educacional e engajamento. Neste momento da pesquisa, se trouxe a descrição acima para reforçar a influência do estágio na vida desta professora, mas é impossível não comentar o papel da docente e sua prática diferenciada, compondo o rol de características de bons professores e suas práticas.

Consonante com Cunha (2005, p. 6), “o professor é hoje posto em xeque principalmente pela sua condição de fragilidade em trabalhar com os desafios da época” (CUNHA, 2005, p. 6), incluindo, além das novas tecnologias, a necessidade de lidar com funções outrora consideradas apenas da família e que agora são demandas da escola. Nesse viés, a autora afirma que o bom professor desenvolve algumas habilidades durante a sua

prática, e se capacitando no desenvolvimento de um bom trabalho em meio a esses contextos e para os quais não foi preparado (CUNHA, 1997).

Cita-se como uma dessas habilidades, o incentivo à participação do aluno em todos os momentos da aula, a qual só é possível como processo de valorização do relacionamento com os mesmos, pois o professor, ao planejar sua aula, sustentado nos conteúdos curriculares, considera os resultados que já obteve na valorização da relação com o aluno e cria ou adapta estratégias metodológicas que, por meio do espaço de participação com as crianças, poderão trazer resultados pedagógicos intensos e significativos, como a Feira do Desempenho, um combinado feito no início do ano e que resulta diretamente na melhora do comportamento e do estabelecimento do compromisso com as responsabilidades escolares por parte das crianças, fatores problemáticos nesta comunidade.

Em sua pesquisa, Ambrosetti (1996) também afirmou que, a partir das relações interpessoais que se estabelecem na sala de aula, vai se constituindo um contrato didático próprio daquele grupo, considerando as representações que cada participante elabora e o esclarecimento que desenvolve sobre o seu papel e o dos demais atores desta relação de ensinar e aprender. Esses constructos foram observados na situação de aula acima citada, demonstrando efetividade da estratégia utilizada pela Professora Lírio.

Tendo essas análises que caracterizam um pouco as professoras desta pesquisa, parte-se agora para o estudo ao nível do conhecimento profissional, prática profissional e engajamento, ainda que todos os achados até aqui também constituam estas dimensões.

4.4 Bons professores: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento

Nesta pesquisa escolheu-se estudar bons professores a partir da indicação dos alunos, abordando também três dimensões do fazer docente: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento, conforme os descritores utilizados no trabalho de Silva e Almeida (2015), já referenciados em outros momentos deste estudo.

Contudo, devido à complexidade da ação docente, sua natureza compósita, combinando o tempo todo com o desenvolvimento pessoal e profissional, vê-se que o movimento recursivo é inerente ao que se pretende neste estudo. Ou seja, ao mesmo tempo em que se elenca a história de formação das professoras, seus desafios iniciais; e suas superações, já se enunciam algumas de suas práticas e o engajamento visto nelas. Além de que, o movimento desta pesquisa foi feito a partir da visão dos alunos, das observações e das

entrevistas com as professoras, ficando praticamente impossível fazer uma separação entre os dados colhidos por estes instrumentos, afinal, fala-se da complexidade da docência.

Algumas vezes descreve-se um fator que pode ser agregado ao conhecimento profissional, consonantes com os referentes de Silva e Almeida (2015), mas sabe-se que ele também se encaixa em práticas profissionais e envolve diretamente o engajamento. Então, reafirma-se a intersecção entre as três dimensões.

Assim, com vistas de se enunciar os próximos itens desta pesquisa, selecionou-se algumas das situações observadas pela pesquisadora, além de trechos das entrevistas, para serem analisadas à luz da ciência e, neste momento, comparando aos descritores utilizados como referentes para ação docente, obtém-se o seguinte quadro:

Quadro 9 - Aulas descritas

	Conhecimento Profissional	Prática Educacional	Engajamento
Situações observadas	Aula de Ciências (O ar e suas características) da Professora Jasmim	Sequência de aulas de Matemática (Frações) – Professora Jasmim	HTPC – Professora Jasmim
		Aula de Língua Portuguesa e Matemática (Empreendedorismo) – Professora Lírio	

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

4.4.1 O conhecimento profissional como categoria de análise

A partir do questionário aplicado junto aos alunos, das observações das práticas de sala de aula e das entrevistas, vê-se a relevância de descrever o que é demonstrado como aspecto de conhecimento profissional nestas professoras, a partir de todos os instrumentos da pesquisa.

A começar pelo questionário aplicado aos discentes, percebe-se a importância que eles dão às características como a exigência, o domínio dos conteúdos curriculares relacionados ao dia a dia e o interesse por seu aprendizado. O reconhecimento dessas características em quem os estudantes consideram bom professor também pode levar ao que afirmam Silva e Almeida

(2015) sobre o conhecimento profissional docente, o qual deve possuir domínio dos conteúdos da disciplina que ensina, compreensão dos procedimentos de acompanhamento e avaliação das aprendizagens dos alunos.

Desta forma, também pelas vozes dos alunos, pode-se afirmar o que Gatti (2009) e Tardif (2002) discutem sobre os conhecimentos e saberes como elementos de afirmação profissional dos professores. Ambos exaltam a importância dos saberes experienciais que se produzem na docência diária, não importando menos a questão da socialização e identificação profissionais, que acontecem em espaços e situações de trabalho advindas de uma base de conhecimentos e valores adquiridos no que Gatti (2009) denomina de “pré-serviço”.

Nesse sentido, Gatti (2009) ressalta uma integração do conhecimento do professor com aspectos cognitivos, sociais e afetivos, e, nesta pesquisa, em uma análise mais incipiente, tais aspectos também foram evidenciados nos questionários como característicos das boas professoras eleitas pelos alunos.

Observando as práticas das professoras, em um movimento de entrelaçamentos das dimensões do conhecimento profissional, prática educacional e engajamento, foi possível identificar alguns aspectos do conhecimento, os quais se evidenciam neste momento e também triangulam-se com as entrevistas realizadas.

Numa das aulas observadas, na disciplina de Ciências, do 4º ano do Ensino Fundamental, a Professora Jasmim introduziu o conteúdo sobre “o ar e suas propriedades” com a música “O ar”³. Expôs oralmente aos alunos o objetivo de ouvirem a música e foi cantando, fazendo gestos e estimulando os alunos a fazerem o mesmo (parece que já tinham conhecimento da música). Segundo ela, o objetivo de escutarem a música era fazer os alunos despertarem para os significados da palavra “Ar”, conceito da aula. A explicação aconteceu de maneira prescritiva, embora ela suscitasse nos alunos questões de conhecimento que já possuíam sobre o assunto.

Após esse momento fez algumas explicações com o apoio do material didático e formulou um texto coletivo com os alunos, sempre com perguntas que indicavam conceitos já trabalhados em aulas anteriores. Por último, organizou grupos de quatro componentes, sendo 24 alunos na sala, pedindo para eles movimentarem as carteiras, de acordo com seus vizinhos, para facilitar a composição. Distribuiu os materiais de experimentos entre cada grupo, sempre mantendo a liderança da turma com voz de comando clara e seguindo certa organização temporal. Pediu que abrissem a apostila e realizou com eles a seção: “No caminho do cientista”. Viu-se claramente o domínio do conteúdo e o planejamento que havia sido feito para aquele momento. Solicitou que lessem o texto instrucional em voz alta e a cada item lido,

³ Música pertencente ao álbum “A Arca de Noé”, do compositor brasileiro Vinícius de Moraes.

os alunos foram fazendo o experimento com copo, vela e bacia. Utilizou frases como: “Vamos ler a apostila, na página...”. Ela foi passando pelos grupos, auxiliando os alunos, parando e ajudando a refazer o processo quando dava errado. Fez muitos questionamentos sobre o porquê de acontecer cada situação. Notou-se que ao mesmo tempo em que ela respondia perguntas dos grupos, fazia outras, criando um círculo de questionamentos, proposições conceituais a partir da experimentação, terminando com a proposta de um texto coletivo sobre o ar e suas características.

Esta observação possibilita uma comparação com o que referem Silva e Almeida (2015) sobre o conhecimento profissional e também práticas educacionais, contudo, neste momento ressalta-se o conhecimento refletido no domínio do campo específico da área em que estava dando a aula, seu entendimento o entrelaçamento interdisciplinar do conteúdo ensinado às outras áreas do conhecimento e a contextualização dos conceitos ensinados com a compreensão do currículo escolar.

O que se observou é consonante ao trecho da entrevista da Professora Jasmim quando relata sua necessidade de contextualizar sua prática e dominar aquilo que está ensinando e o que pensa ser um bom professor. Veja-se:

(...) o bom professor é o que é mediador com tudo que disse antes. Onde esse mediador vai ser a escuta do aluno, do grupo onde ele está, onde ele media, vai mediar conhecimento. Vai trazer o dele e vai absorver o que o aluno traz de casa para ele. Não só mediador, mas sabendo do papel do cidadão, com conhecimento de mundo, com base no que tem. A interação que tem com ele e com o que eu vou ensinar... (...) Outra questão, eu falo muito e a gente trata muito na instituição onde eu trabalho, é sobre a interdisciplinaridade porque se o professor não for interdisciplinar, não consegue trabalhar, porque o aluno é um ser interdisciplinar, o conhecimento também. O aluno é formado por todas as áreas. O conhecimento também. Mas, o principal mesmo é o aprendizado com significado. Se o professor não fizer o aprendizado com significado, não vai fazer nenhum papel (Professora Jasmim).

Assim, observaram-se, em várias situações, direção e sequenciamento de instruções de maneiras diferentes. Algumas vezes os alunos iniciam o processo investigando e descobrindo, tal qual aconteceu com o processo de experimentação nesta aula da Professora Jasmim, que estimulou questionamentos de forma criativa, demonstrando ter a compreensão, a capacidade de transformação e a formulação de conceitos. Isto confirma os conceitos proferidos por Shulman (2014) ao falar sobre professores exemplares, que provocam processos construtivos de seus alunos e os levam à autonomia na construção de seus conhecimentos, sendo necessário que os docentes tenham capacidade para interpretar e transformar, de forma empática, as colocações dos estudantes.

Neste ponto da pesquisa, vale retomar os pressupostos de Shulman e Shulman (2016) sobre o professor competente, o qual deve se desenvolver em: visão, motivação, compreensão, prática, reflexão e comunidade.

Relacionando a observação e o trecho da entrevista acima mencionado da Professora Jasmim com os constructos desses autores sobre a visão, percebe-se que ela está pronta para ensinar praticando, o tempo todo, a interdisciplinaridade. Muito mais que dar aula e ver seus alunos repetindo o que disse, ela suscita questionamentos na turma, leva-os à experimentação para que formem conceitos. Indo por esse caminho, é nítida a motivação e disposição para sair do livro didático e a capacidade para entender o que deve ser ensinado e como ensinar, como afirmam os autores, pois desperta o conteúdo a ser ensinado pela música, propicia a reflexão do que já foi aprendido anteriormente por meio da experimentação e retoma ou forma conceitos com eles, fazendo valer também o trabalho em grupos.

Através destas atitudes, pode se inferir também, sobre o que dizem Shulman e Shulman (2016) acerca da compreensão como característica do professor competente. Segundo seus constructos, dentro da compreensão encontram-se muitos elementos que constituem a base de conhecimento necessária para a docência. Elucidando, veja-se o quadro com algumas características da compreensão, relacionadas com a aula e relato da Professora Jasmim:

Quadro 10 – Raciocínio pedagógico

Conhecimento disciplinar/ de conteúdo/interdisciplinar	Ensino das propriedades do ar a partir da conceptualização da palavra “ar”, em seguida, dos experimentos e da feitura de texto coletivo. A Professora Jasmim fala da aprendizagem interdisciplinar e com significado.
Conhecimento pedagógico do conteúdo	A Professora Jasmim preparou a sequência do que queria abordar na aula, despertando interesse pelo tema, promovendo experimentações sobre ele, provocando o debate de ideias e conceitos e finalizando com a produção coletiva. Em seu relato menciona a importância de seu papel mediador na relação de ensinar e aprender.
Organização e gestão de sala de aula	A Professora Jasmim faz os experimentos em grupos e circula por eles, sempre provocando perguntas e estimulando contribuições de todos envolvidos.
Avaliação da aprendizagem em sala de aula	O texto coletivo final pode ser usado como avaliação de tudo o que foi estimulado e aprendido pelos alunos.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Contudo, como Shulman (2014) refere, “Só a compreensão não é suficiente. A utilidade desse conhecimento está no seu valor para julgamento e ação.” (SHULMAN, 2014, p. 215), o que é confirmado também pela fala da Professora Jasmim em relação aos motivos que elenca ter sido indicada como boa professora. Observa-se o discurso:

Eu acredito que a sinceridade, a transparência com o aluno. Eu acredito também que o aluno me veja hoje como professora que cobra, mas que ensina, dá ferramentas. O aluno tem que cobrar, porque é criança, é imaturo. Mas isso, quando o aluno me aponta como bom professor, eu consegui transparecer para ele o porquê de cobrar, de eu exigir. E também, eu acredito que as minhas aulas enalteceram isso nele. O conhecimento a partir do momento em que ele está ali, eu estou trazendo coisas novas e ele teve um aprendizado com significado. Não foi só um mero conteúdo que ele teve que passar para vivenciar uma avaliação, mas sim o conhecimento para vida toda. Eu gosto muito de mostrar para o meu aluno o porquê está aprendendo determinado conteúdo, para que serve, para que vai servir e eu tento sempre estar ligando ao próprio futuro distante ou próximo a ele, para que ele dê valor, para interessar para o que está vivenciando naquele determinado momento. A transparência, eu acho que é uma característica. O meu aluno hoje, eu conheço o olhar do meu aluno e ele me conhece pelo olhar. Eu vejo se ele entendeu até pelo jeito que me olha. Acho que crio maneiras de atingir o aluno, dou exemplos, faço pontes, relações para ele entender, sou clara com o que eu espero dele e penso em como ele pode estar pensando... E depois de tudo, paro, penso e o aprendizado tem que ter significado. De verdade, depois que eu ensino uma coisa, eu fico pensando no que deu certo, em como posso melhorar e até anoto o que posso criar para outras oportunidades (Professora Jasmim).

Por meio do que se observou e desta fala, percebem-se aspectos do raciocínio pedagógico da professora, que envolve a compreensão e é descrito por Shulman (2014), significando o desafio do professor de se apropriar do que compreende e preparar um ensino eficaz, ressaltando que ele é “tão parte do ensino quanto o próprio ato de ensinar” (SHULMAN, 2014, p. 219). Esmiuçando o raciocínio pedagógico afirmado por Shulman (2014) e observado na fala e na prática da Professora Jasmim, tem se:

- **Compreensão:** de acordo com o autor, ensinar é, primeiramente, entender criticamente um conjunto de ideias e conteúdos que serão ensinados. Deve-se entender o que se ensina de muitas maneiras, interseccionando conteúdo e pedagogia de tal forma que o professor seja capaz de transformar o conhecimento de conteúdo que possui, em formas pedagógicas eficientes e que possam ser adaptadas às variações de habilidades e contextos dos alunos. Viu-se no discurso da Professora Jasmim a importância que ela dá ao aprendizado com significado, à transparência e ao entendimento de suas intenções educativas para que não fiquem restritas apenas ao momento de avaliação;
- **Transformação:** o professor, segundo Shulman (2014), precisa refletir sobre o caminho entre o conteúdo e as mentes, motivações dos alunos. Assim, as transformações exigem combinações e ordenações dos processos de preparação; representação das ideias na

forma de novas analogias e metáforas (a professora usa uma música conhecida dos alunos, faz experimentos que suscitem questionamentos e conceitos sobre o conteúdo “ar”); seleções instrucionais com amplitude de métodos e modelos de ensino, incentivando os alunos no aprendizado cooperativo, por descoberta e diálogo (o tempo todo o processo do experimento foi pautado por tais seleções); adaptações para o grupo de alunos;

- **Instrução:** a Professora Jasmim refere à clareza de suas ideias e de sua cobrança, suscitando nos alunos o reconhecimento dos motivos de ser exigente, o que pode ser remetido ao que o autor fala em organizar a sala de aula, apresentar explicações e descrições claras, atribuir e verificar tarefas, interagir com os alunos com questionamentos, respostas, ações e reações, elogios e críticas;

- **Avaliação:** verificar o entendimento do aluno durante a interação a professora diz entender se o aluno está compreendendo o que está sendo ensinado até mesmo pela maneira como ele a olha. Na observação desta aula também se verificou que ela testou o entendimento do aluno no fim do experimento, por meio de seus questionamentos e da proposição de um texto coletivo já com conceitos construídos;

- **Reflexão:** Shulman (2014) descreve esse item como revisão, reconstrução, análise do próprio desempenho do professor e da classe, o que a Professora Jasmim revela fazer após ensinar algo;

- **Novas compreensões:** a partir daquilo que ensinou e que passou pelos processos acima citados, a professora consolida ou faz registros para modificações, conforme relatou. Para o autor, as novas compreensões acontecem tanto no nível dos propósitos quanto dos próprios processos didáticos.

Já na observação da Professora Lírio e em sua fala, também é possível encontrar as mesmas características do conhecimento profissional, no que tange a bons professores, como a compreensão do contexto sociocultural dos estudantes e seus impactos na aprendizagem e a compreensão do currículo escolar, como referem Silva e Almeida (2015).

Observa-se o discurso:

Bom professor? Eu acho que tem que ser comprometido, responsável, com um olhar para cada aluno diferente. E... sempre estar buscando, acho que não tem uma formação fechada do professor, acho que a gente tem que constantemente estar estudando, pesquisando, lendo, é...sempre querendo inovar alguma coisa (Professora Lírio).

A professora Lírio reflete sobre a necessidade de olhar as individualidades no seu próprio fazer. Durante todo o processo de observação, verificou-se que a professora procura formas de tornar seu ensino mais eficaz, seja enaltecendo os cursos que faz ou até mesmo confeccionando materiais diversos para utilizar como instrumentos diferenciados para os

alunos. Não foram raras as vezes que a professora enviou fotos para a pesquisadora destas construções, sempre ressaltando sua intenção de efetivar um determinado conteúdo com os estudantes. Quanto a isto, pode-se relacionar aos constructos de Gatti (2009), o qual afirma a importância de considerar a heterogeneidade cultural e social dos professores e alunos, entendendo essa diversificação das práticas educacionais como meios, da própria flexibilidade da estrutura organizativa, para que se atenda à comunidade.

Percebeu-se que a Professora Lírio foi ampliando seu entusiasmo em falar com a pesquisadora e, frequentemente, mencionou que não trocava muitas experiências com colegas da escola e que se sentia sozinha.

Reportando-se também aos estudos de Shulman e Shulman (2016), o professor competente carece ter capacidade de aprender com a experiência. Relacionando-se com a fala da Professora Lírio sobre o bom professor, pode-se inferir sobre isto quando relata que não há uma “formação fechada”, sendo necessário estar sempre buscando, estudando sobre o que faz e procurando inovar sua prática. Ora, só se inova aquilo que se reflete e incomoda-se para fazer diferente ou acrescentar melhorias. Portanto, citando os autores, “[...] a reflexão é a chave para a aprendizagem e o desenvolvimento do professor” (SHULMAN; SHULMAN, 2016, p. 130).

As considerações feitas acima podem ser vistas também quando a Professora Lírio relata os possíveis motivos pelos quais foi considerada uma boa professora por seus alunos:

Mas assim, o que eu percebo de todas as turmas que trabalho é ser exigente. Professora exigente, bem brincalhona também, mas que gosta de alunos. Dependendo da turma, a exigência fica mais forte. Eles sabem que eu vou ensinar, passo a passo e vou ter paciência para explicar de um monte de jeitos diferentes. Mas vou exigir que façam, que produzam, que tenham o material em mãos. Gosto de trabalhar com reforço positivo. A feira do desempenho é isto. Para reforçar o empenho deles.

Os alunos me veem como exigente, mas sabem que gosto e me envolvo com eles. E na realidade deles, eles sabem né... sabem que é mais comum ninguém se preocupar se aprende, se não aprende, se está bem, se está triste.

A exigência é com eles. É como se a gente estabelecesse um compromisso. Eu olho no olho. Mas dou carinho.

Um dia me chamaram para conversar com um aluno que jogou uma pedra na inspetora de alunos. Eu fui. Não adianta falar para o menino que ele é ruim, que é agressivo. Isso ele já sabe. Vem com ele de casa, onde ele só apanha. Eu tentei mostrar que ali ele tem oportunidade de conversar, de ser visto com respeito e de respeitar. Esse menino foi para um abrigo. Cheguei a visitá-lo, não porque alguém me mandou. Mas porque pelo menos de mim ele ia saber que tem esperança. Eu acredito que ele pode ser diferente.

E tudo o que faço é com eles. Pais ou família mal aparecem na reunião. Se eu não conquistar fazendo por ele, nem vai para escola (Professora Lírio).

Utilizando as categorias de base de conhecimento sugeridas por Shulman (2014), já referidas neste estudo no subitem 2.3.(“Conhecimento profissional e saberes docentes”),

pode-se relacionar algumas delas com as afirmações da Professora Lírio. O autor afirma que é necessário um conhecimento pedagógico geral, priorizando estratégias mais abrangentes de gestão e organização de sala de aula, transcendendo a matéria a ser dada. Isto fica evidente quando a docente afirma ensinar por “um monte de jeitos diferentes” e quando coloca a “Feira de Desempenho” (já descrita anteriormente) como algo tão importante e funcional dentro de sua prática, por exemplo.

A Professora Lírio insiste muito no conhecimento dos alunos e suas características, tanto é que menciona ter sido chamada para conversar com uma criança que havia agredido uma funcionária da escola. De acordo com Shulman (2014) conhecer a realidade em que se está faz parte das categorias de base para o conhecimento docente, assim como o conhecimento dos contextos educacionais, que vão desde o funcionamento do grupo ou sala de aula, até as características das comunidades e culturas. Ela afirma a necessidade de transpor a condição de ressaltar a agressividade do mesmo e se propõe a mostrar esperança ao menino quando vai visitá-lo, voluntariamente, no abrigo. Esta atitude também está ligada ao que o autor cita sobre o conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação, pois ela, como professora, tenta mostrar que a escolaridade pode ser um espaço transformador da condição de vulnerabilidade que a criança se encontra.

Considera-se relevante dizer que a Professora Lírio parece sempre transcender às dificuldades contextuais ao exercício de sua profissão, tal qual refere Ambrosetti (1996) ao afirmar que a prática competente é possível na escola pública, quando se ultrapassam os problemas do sistema de ensino e do contexto.

Impossível também não correlacionar as manifestações de fala da Professora Lírio com o princípio libertador da educação, descrito por Freire (1996), no que tange à generosidade de quem ensina, comprometimento com a profissão e consigo mesmo, tolerância, apreensão da realidade e convicção de que é possível transformar pela educação.

Importa ressaltar nesse sentido, os constructos de Ambrosetti (1996) sobre a docência construída em um projeto com alunos, tão claramente evidente no discurso da Professora Lírio, [...] “O ‘ser professor’ não é um projeto individual, mas se constrói em relação com o ‘ser aluno’. De fato [...] o aluno é personagem fundamental no discurso das professoras” (AMBROSETTI, 1996, p. 88).

Vê-se que a ideia da docência transcende a questão técnica do saber ensinar. A Professora Lírio considera como sua função garantir a aprendizagem das crianças, como já demonstrado em seu discurso e observado na prática. Contudo, não considera isto um fim em si, ou o aspecto mais importante nessa função. Em sua fala observa-se a preocupação com a

formação do aluno, despertando para a construção de um cidadão consciente, tal qual referido pela autora supracitada.

Relacionando as duas professoras, o tempo todo encontrou-se semelhanças quanto ao conhecimento, suas práticas e suas falas, mesmo em ambientes tão distintos, confirmando os pressupostos elencados pelos autores que embasam essa pesquisa. Desta forma, passa-se agora para as descrições sobre as práticas destas docentes.

4.4.2 A prática profissional das professoras: descrições e análises

“Todo o acto pedagógico tem uma função”

M.Postic

Como dimensão estudada nesta pesquisa, retomam-se os pressupostos de Silva e Almeida (2015) sobre prática profissional, envolvendo as habilidades de planejar e promover situações de ensino, propiciando a problematização, a curiosidade e a investigação, de maneira que os alunos reelaborem as relações com os conteúdos de aprendizagem, levando em consideração o contexto vivenciado na comunidade em que se inserem.

Sabe-se que esta pesquisa pretendeu conhecer as práticas de professores, reconhecidas por seus alunos como boas e, para tal, observou-se as docentes eleitas em dez momentos cada uma, além de ouvi-las elencarem suas práticas.

Citando a observação da prática docente,

[...] Qualquer pessoa que assista a uma aula e observe o acto de ensinar fica impressionada pela variedade das acções e das actividades: o professor faz perguntas, aguarda pelas respostas, aceita-as, corrige-as, demonstra, explica, dá instruções, confronta, orienta [...] em função da finalidade que persegue [...] (ALTET, 2000, p. 53).

Ou seja, as práticas pedagógicas se desenrolam com o método e se organizam em função de intencionalidades, objetivos e estratégias que o professor elencou como prioritárias, ainda que venham a ser modificadas no percurso, em decorrência de necessidades pontuais e próprias da complexidade de ensinar. E foi exatamente como o descrito pela autora, o que a pesquisadora percebeu em ambas as professoras.

Durante a pesquisa, verificaram-se práticas semelhantes aos constructos de Altet (2017) sobre a observação de professores. Segundo a autora, os docentes que utilizam modalidades pedagógicas dando a palavra ao aluno, criando relações de confiança, encorajando-os na realização das tarefas, na resolução de problemas, orientando-os e os avaliando, e que têm expectativas mais altas em relação a todos os alunos são aqueles que produzem maior impacto sobre os resultados de aprendizagem.

Acerca de expectativas altas, importância das avaliações, vários tipos de estratégias e instruções foram relatadas pelas Professoras Jasmim e Lírio:

Eu sou exigente, eles têm provas, claro! Mas não é punição (...) Da prova, eu faço correção, vejo o que mais erraram e retomo. Dá um trabalhão, mas faço. Não tem essa de prova apenas quantificar resultado, embora tenha que dar nota, embora que o aluno saiba que vai precisar de um mínimo para passar (Professora Jasmim).

Procuro sempre trabalhar com muitos tipos de exercícios e avaliações. Faço correção com eles e também estímulo a autocorreção. Sempre mostro o que aprender e porquê aprender (Professora Lírio).

Um ponto interessante foi constatar a insegurança inicial que ambas apresentaram para falarem de suas práticas, como se não configurassem um conhecimento válido em ensino, ainda que elas componham-se dos constructos acima citados e referendados por Altet (2017). Para que elencassem um pouco mais, já que a observação da prática já tinha sido feita, no momento da entrevista voltou-se algumas vezes na solicitação de descrição do que faziam em sala de aula e como conduziam seu dia a dia.

Fazendo um adendo, é possível retomar a percepção de que a palavra “exigente” está sempre presente no discurso das professoras e foi ponto alto na indicação dos alunos. Pensando-se um pouco mais sobre isso, infere-se na possibilidade destas docentes e alunos relatarem a exigência como característica compondo suas práticas, o fator das altas expectativas para com seus grupos e o nível de comprometimento pessoal que têm para com o exercício da profissão.

Importa referir neste ponto do presente estudo, os constructos de Gatti (2009) sobre práticas educativas, elucidando o que se viu e ouviu durante a coleta de dados. Para a autora, práticas pedagógicas significativas precisam contemplar:

- Domínio de conhecimentos em áreas específicas e pedagógicas;
- Sensibilidade cognitiva, que se relaciona com a capacidade ampliada pela visão dos conhecimentos em seus contextos sociais, com a compreensão das situações de aprendizagem e do público que irá aprender;
- Capacidade de criar relacionamentos didáticos frutíferos com repertório para escolhas pedagógico-didáticas, sabendo lidar com expressão e motivações dos alunos;
- Propiciar a emersão de atitudes éticas entre interlocutores.

Assim, Gatti (2009) e também Tardif (2002) enunciam que a atividade docente no contexto escolar não poder ser considerada simples e natural, mas sim como construção social, comportando múltiplas facetas e cuja descrição metódica implica em escolhas epistemológicas.

Observa-se o discurso da Professora Lírio, ao ser indagada sobre sua prática pedagógica, confirmando os pressupostos acima:

Minha prática? Eu...bom, o que dá para perceber pelas pessoas, acho que a exigência, eu acho que o compromisso com os alunos também, esse olhar diferente, dá para perceber pelo que eles falam, né? Me preocupar mesmo com o dia a dia deles... (Professora Lírio).

Ambas as professoras pertencem a comunidades escolares totalmente diferentes, mas existem consonâncias entre as suas práticas, pois, essas são contextualizadas e intencionam melhor qualidade do ensino para que essa ação se reflita na vida de cada um de seus alunos.

Por esses constructos, constata-se que as antigas perguntas “por que ensinar?”, “quando ensinar?”, “para quem ensinar?” e “o que ensinamos?”, necessitam ser visitadas e revisitadas quando se fala em práticas pedagógicas ou práticas profissionais.

A busca por respostas às perguntas acima fica evidenciada nos relatos das professoras ao serem convidadas a descreverem um pouco mais sobre suas práticas, tendo o aluno como núcleo do processo educativo:

Eu não posso achar que um jeito, uma maneira apenas de ensinar vai ser o suficiente para que todos aprendam e sim, com cada um com seu modo de aprender (Professora Jasmim).

Tento montar atividades de empreendedorismo. Artesanato, sacolé. Junto isto com atividades de Língua Portuguesa, Matemática e até meio ambiente, afinal, vamos usando materiais descartados. Já vou linkando com conteúdos, né? É uma comunidade carente. Eu preciso mostrar que eles podem ter um futuro melhor e que a escola é muito mais que a obrigação e o lugar que irão para terem refeições.

Tenho que pesquisar e conquistar esses alunos, estabelecer disciplina e dar muito carinho também. Sou a professora, a dona, como eles falam que chama a atenção, mas conversa sobre o timão, sobre futebol, que me preocupo com cada um. Você viu a feira do desempenho? Foi uma alternativa que montei e que dá certo. Olha... eu sempre falo o que nós vamos aprender e tento mostrar porque é importante aprender. Ah... estou sempre andando na sala, procuro sempre tocar meus alunos, conto histórias de todos os tipos. Ano passado, minha turma nunca tinha ouvido falar da Bela e a Fera. Trabalhei com atividades de texto, contei história, passei o filme. Não é nada demais, mas para eles é muito (...). Tenho que sempre pensar em estratégias que chamem a atenção. Faço ficha de avaliação assim: eu escrevo como o aluno está, se está atingindo o que se espera. Vem uma ficha da secretaria de ensino, mas eu escrevo e não só marco x (Professora Lírio).

De fato, os discursos remetem aos alunos como personagens fundamentais, pois as docentes os conhecem, percebem sua importância como núcleo do processo educativo e, a partir disto, criam estratégias e situações propícias à aprendizagem, conforme enuncia Sacristán (2000) ao enunciar a mobilidade e capacidade de gerar ações que levem ao aprendizado, de acordo com seu contexto.

Ainda diante desta perspectiva, nesta pesquisa apoia-se o fator professor como fundamental para o sucesso de seus alunos, ainda que se pesem os contextos educacionais complexos e diversos. Gauthier *et al.* (2013) afirmam que para ensinar, professores mobilizam os saberes de acordo com os contextos em que estão inseridos, respondendo às exigências de variadas situações de ensino. Isto fica claro no discurso da Professora Lírio, quando menciona o empreendedorismo e a Feira de Desempenho como motes para aulas de diversas disciplinas, favorecendo a interdisciplinaridade e mostrando instrumentos que permitam possibilidades de modificar situações de vulnerabilidade, no almejo de uma vida melhor.

A preocupação com a adequação das práticas de acordo com as comunidades de alunos e a reflexão sobre o que fazem com eles são mostradas no discurso da Professora Lírio e da Professora Jasmim em muitos momentos durante a entrevista:

Eu sou uma professora que cobra bastante. Mas as principais para mim, eu sou uma professora reflexiva, cobro muito de mim o aluno aprender. E isso é uma coisa que eu acredito que seja bom porque eu não sou mera aplicadora de atividades. A característica reflexiva no meu trabalho, para mim, é a principal. E uma coisa que eu gosto muito, que sempre me incomoda é a busca. Eu nunca me acomodo no que eu sei, eu sempre estou buscando mais, seja um conteúdo novo, seja um conteúdo, uma forma que eu já trabalhei, em busca de estar associando o que meu aluno pode saber numa mídia, trazendo para sala de aula, associando a realidade dele, do país, dentro da sala de aula, não deixando ele leigo no que acontece a sua volta.

Não posso deixar de completar com o tato pedagógico, que eu, que me faz conhecer o aluno. Por inteiro, sabe... conhecer também o ambiente, a sala que estou, a realidade e a partir disso, planejo como fazer. A apostila está ali, eu sei o que o currículo pede, mas o como fazer é que tenho que tomar cuidado ano a ano, turma por turma.

Ah...outra coisa é a assiduidade com o que faço. Não é só o aluno que tem que ser assíduo. Eu também. Ele tem que ver em mim a vontade de estar ali e de ensinar.

Tenho que mostrar que estou comprometida, falar a ele o que eu pretendo ensinar, esclareço o que quero dele, incentivo a registrar o que estamos fazendo, não meramente copiando...

Uma coisa que vejo que faço cada vez mais é o debate de sala de aula. Faço isso em todas as matérias. No terceiro ano que eles são pequenininhos, no quarto. Diante de uma tarefa, de um exercício, incentivo que eles falem antes de escrever, que ponham o que acham que é o certo diante dos amigos. No caso da tarefa, nem sempre dá para todos falarem todos exercícios, né? Então um fala uma, outro fala outra, eles me escutam. Ando vendo que eles ficam orgulhosos de exporem suas respostas, seus pensamentos. O índice de tarefas não feitas no quarto ano, por exemplo, é quase nada. Achei que quanto mais eles participam, mais se envolvem e pode parecer exagero, mas você sabe que não é: eles até pesquisam mais para trazer resposta de ciências, história, geografia.

Pesquisa é importante. Não copiar do Google, mas direcionar o que eu quero que olhem em outras fontes, indicando essas fontes e expondo na sala, falando (Professora Jasmim).

Os constructos de Gatti (2009) sobre práticas pedagógicas, de Gauthier *et al.* (2013) e de Altet (2017), enfatizam que parte do sucesso obtido pelos alunos decorre, inclusive, da

maneira como o professor estrutura suas atividades em sala de aula, determinando tanto o seu comportamento como o dos alunos, são pronunciados no discurso da Professora Jasmim.

Ambas as professoras mencionam a característica reflexiva, a não acomodação perante o que fazem, a busca pelas inter-relações do conhecimento com contextos vividos não apenas localmente, são indicadores de domínio de conhecimentos e sensibilidade cognitiva, descritos por Gatti (2009). Os relacionamentos didáticos frutíferos, que motivam os alunos quanto à pesquisa, ao debate sobre o que está sendo ensinado e a partir desta indução, da valorização das respostas deles, a criação de atitudes éticas entre os alunos e professora, também definem a prática pedagógica descrita pelo autor, sendo relatadas efusivamente pelas Professoras Jasmim e Lírio.

Desta forma, ainda que sejam notórios os contextos educacionais diferentes, os públicos pertencentes às comunidades de classe média e classe baixa, ambas têm práticas educacionais seguindo os mesmos princípios e reconhecidas como exitosas, que promovem a melhoria na aprendizagem dos alunos. Vê-se que a elaboração, a prática e a reflexão exigem das professoras a busca por diferentes recursos pedagógicos e estratégias de ensino, em um movimento recursivo, conhecendo o currículo, mas com certa autonomia para fazerem adequações e reelaborações.

Aprofundando um pouco mais a análise das práticas educacionais das Professoras Jasmim e Lírio, comentam-se também duas das práticas observadas e que podem ser encontradas na íntegra nos Apêndices X e XI desta pesquisa.

a) Sequência didática da Professora Jasmim

Da Professora Jasmim, escolheu-se a prática que envolve o conhecimento de frações, na disciplina de Matemática, realizada em novembro de 2017. Durante toda a sequência observada ficaram evidenciados a interdisciplinaridade e os princípios éticos envolvendo as atividades. Foram quatro dias de observações com duração variando entre uma hora e trinta minutos a quatro horas, sendo que a professora relatou informalmente à pesquisadora, logo no início, que trocou aulas de outras disciplinas do dia em questão e dos próximos, para não desconectar os objetivos que planejou para a sequência didática de Matemática. Referiu que tal atitude é uma prática comum e que nem sempre comunica à coordenação, pois esta sabe das deliberações necessárias ao dia a dia da sala de aula, sendo a autonomia, resultante do processo de confiança junto à equipe diretiva e compromisso de não fragmentar uma construção de raciocínios. Assim, a pesquisadora que até então não programara suas visitas às aulas, conforme combinado com a docente, decidiu que estaria presente em toda a sequência,

o que foi aceito pela profissional sem qualquer resistência. Pela fala inicial sobre a relação com a coordenação pedagógica, retoma-se aqui a importância dada pela Professora Jasmim para a parceria com a equipe diretiva, já mencionada em outros momentos deste estudo, fazendo a diferença em seu trabalho.

A Professora Jasmim inicia a aula, falando aos alunos que intenciona ensinar frações, dando exemplos práticos de significação da palavra e onde ela se encontra no cotidiano das pessoas em geral. Em seguida, faz uma enquete sobre qual sabor de pizza seus alunos gostam e quantos pedaços consomem. Ao mesmo tempo em que inquiri os alunos, vai fazendo um gráfico simples na lousa, ordenando com entusiasmo suas participações. Feito isto, dividiu os vinte e quatro alunos em grupos de no máximo quatro integrantes e solicitou uma votação em um único sabor de pizza para fazerem na próxima aula. Percebeu-se que, embora os alunos se movimentassem e falassem empolgadamente, obedeciam à voz de comando da professora com prontidão. Viu-se também uma grande problematização, que ultrapassa o conhecimento que está sendo ensinado no momento, mas envolvendo conhecimentos anteriores. Isto aconteceu pelos questionamentos feitos pela professora e até mesmo pelas questões que surgiram nos grupos. Com estas, a professora fez explicações pontuais ao grupo e quando achava que seria pertinente para a sala toda, chamava a atenção de todos para si e explicava, inclusive usando o quadro, não fazendo apenas oralmente. Por último, pediu aos alunos que colassem um bilhete em suas agendas a fim de que pudessem ir ao mercado, pois comprariam ingredientes para fazer a pizza no dia seguinte, consolidando e ampliando o aprendizado do conteúdo. Esta proposição deixou os alunos em polvorosa.

Interessa mencionar que houve participação efetiva dos alunos, que pareciam emitir suas opiniões sem medo de estarem acertando ou errando. Durante todos os outros dias desta sequência, viu-se isto como constante, sendo que a própria correção da professora parte de uma reformulação do que um aluno falou, com interferência de outros alunos, sempre em clima amistoso. O posicionamento frente ao erro foi relatado pela Professora Jasmim durante a entrevista:

Não tem medo do erro, sabe? (...) Mas crio a cultura de que o erro vai fazer parte do aprendizado deles e para ficar bom, precisa treinar. Não estou falando de robô. Estou falando de praticar com sentido. Já falei isso para você. Aprender com significado (Professora Jasmim).

A maneira como a Professora Jasmim lida com o erro é descrita por Ambrosetti (1996) em seu estudo sobre práticas docentes competentes:

[...] as dificuldades no processo de aprendizagem e os eventuais erros das crianças são tratados de forma natural e discutidos com clareza, não só com o grupo que errou, mas frequentemente com a classe. [...] O erro não é tratado nessas classes, como uma falta a ser punida, nem aceito com tolerância mal disfarçada, mas considerado um fato normal, que faz parte do processo de

aprender, e nesse processo deve ser compreendido e superado (AMBROSETTI, 1996, p. 177,178).

Percebe-se a liberdade que os alunos construíram com a Professora Jasmim em relação aos erros, traduzida pelos questionamentos, pelas diversas idas ao quadro e pela intervenção de um sobre a resposta do outro de forma amistosa, como contribuição ao conhecimento e à correção que ela faz nas atividades, tanto as de grupo como as individuais. Assim, tal qual refere Ambrosetti (1996), o erro faz parte do processo de aprender e sua superação é almejada, além de trilhada pela maneira com que a professora age com o grupo.

Em outra visão, infere-se também que a observação e o relato concordam com Gauthier *et al.* (2013) ao afirmarem que quando planejam as atividades de aprendizagem, os professores necessitam fazer adaptações de acordo com as habilidades e às necessidades apresentadas pelos alunos. Desta maneira, os conteúdos tornam-se coerentes e passam a fazer sentido para eles. Os autores defendem também que a gestão de classe é necessária e significativa para “[...] criar e manter um ambiente ordenado e favorável tanto ao ensino quanto à aprendizagem” (DOYLE, 1986 *apud* GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 240). Aqui, destaca-se a gestão dos alunos, e a organização da professora ao propor as atividades e mobilidade dela durante os grupos, sem perder a voz de comando e chamando a sala para o que queria ensinar.

Gauthier *et al.* (2013) enunciam que o professor precisa ser dinâmico e sensível, ao ponto de compreender o contexto em que sua turma se encontra para, enfim, perceber e definir sua prática, tendo consciência de que com frequência poderá mudar diante do que perceber no momento, constructos também referidos por Altet (2017). Em princípio, percebeu-se o quanto a Professora Jasmim retoma conceitos anteriores àqueles que estão ensinando no momento e ao perceber uma possível dificuldade de abstração sobre o que estava sendo trabalhado, rapidamente lançou mão de outra atividade, feita em folha de sulfite, confirmando o que almejava e antecipando o que as crianças fariam no mercado. Conforme os autores citam, para que haja êxito, a atividade requer antecipação, planejamento, organização, objetividade e tomada de decisões (GAUTHIER *et al.*, 2013), o que ficou evidente não somente na observação que estava sendo feita, mas também foi relatada por ela:

E se tem algo que aprendi é que faço um roteiro para a aula, tenho semanário, mas muitas e, muitas vezes, coloco ou tiro coisas dele. Tem que ver o que a sala pede. Não é só ser aplicador de atividades do livro (Professora Jasmim).

Voltando à descrição da aula, no dia seguinte ao bilhete, a professora, vendo dificuldades no entendimento das situações-problemas envolvendo quantidade de ingredientes necessários à feitura das pizzas, lançou mão de folhas avulsas e pediu que fizessem o desenho da pizza e criassem uma legenda, sendo dois pedaços para cada um (cada integrante do grupo

teria uma cor). Novamente problematizou acerca desta, pedindo aos alunos que calculassem duas fatias de queijo e uma de presunto por cada pedaço (ingredientes da pizza mais votada no início da sequência). Os alunos trabalharam em conjunto e mais uma vez viu-se a fluidez na exposição de suas percepções e tranquilidade a respeito das correções e estímulos que recebiam.

Após isso, a Professora Jasmim fez um combinado de comportamentos e atribuiu funções a cada membro dos grupos para a visita ao mercado. Já no trajeto até lá, o qual a pesquisadora acompanhou, percebeu-se que a docente aproveitou todos os momentos para abordar um conceito já trabalhado não somente na disciplina, mas em outras: leituras de placas e sinais de trânsito, posturas de ética, demonstradas, por exemplo, quando explicou o porquê de caixas preferenciais, além da conversa sobre a importância da colaboração em atividades familiares.

A próxima etapa se constituiu da realização de um texto instrucional coletivo, colhendo informações e intervindo com o grupo sobre como fazer, quantos ingredientes e como representá-los graficamente no portador textual a fim de que entendessem a montagem concreta da pizza. As problematizações foram constantes e as intervenções também, tanto no momento da construção do texto, quanto depois, já na confecção das pizzas, em que as ações de montagem aconteciam ao mesmo tempo em que a Professora Jasmim suscitava conceitos trabalhados até ali. Obviamente que, diante de tanto dinamismo, os alunos se mostraram ativos e participativos. Não se verificou aluno sem alguma participação e viu-se que integrar todos na atividade foi uma preocupação da professora, que denominava função a ser desempenhada e incentivava a colaboração entre pares.

Após a aula em que os alunos fizeram as pizzas, já em outro dia, a professora utilizou o livro didático e explanou os conteúdos sobre fração, sempre relacionando o que estava proposto com as vivências anteriores. Além do livro, utilizou uma folha de exercícios fotocopiados, como tarefa, dizendo, de maneira informal à pesquisadora, que montara levando em consideração o que tinha sido experienciado nos dias anteriores. Observou-se durante todo esse momento, utilização de linguagem clara, solicitações concisas sobre o que os alunos iriam fazer e principalmente a suscitação de questionamentos dos alunos, correções e autocorreções. Informalmente, esclareceu que a tarefa é um recurso importante em sua realidade, como avaliação dos alunos e de seu próprio trabalho, sendo que faz controle exato de entrega, correção na lousa ou individual e se preciso, aproxima-se do aluno para explicar algo que tenha tido dificuldades ou pede para refazer.

Neste momento, a docente ressaltou que em caso de alguma dúvida em relação a qualquer conteúdo ou montagem de estratégia, recorre à coordenação pedagógica do colégio

para um debate da situação, tendo a possibilidade também de conversar com um consultor de área, que é disposto pelo sistema de ensino ao qual a escola é conveniada. Segundo o relatado, essas conversas são sempre produtivas, com discussões que refletem em suas ações em sala de aula sem jamais tirar sua autonomia como professora e na sua tomada de decisões.

A última observação dessa sequência didática aconteceu na biblioteca da escola, onde ficam os computadores para uso dos alunos. Neste dia, a professora utilizou um conteúdo da plataforma virtual de ensino, que faz parte do sistema de ensino da instituição, dividindo os alunos em grupos e convidando-os a realizarem uma “trilha de aprendizagem”. Tais trilhas são séries de exercícios problematizadores, de múltipla escolha, do conteúdo matemático fração, que o próprio sistema disponibiliza. Quando acertam os cinco exercícios propostos, passam para um nível com exercícios mais difíceis. Já quando erram, aparecem novos exercícios com o mesmo nível. Ela explicou aos grupos a importância da discussão sobre a opção escolhida e que as respostas iriam para um relatório que terá acesso depois. Assim, ela poderá verificar o que já aprenderam e o que ainda precisam reforçar. Para a observadora, a professora disse que os trios foram formados não aleatoriamente, mas sim com níveis de aprendizado diferentes, de acordo com o que vem avaliando durante o ano, pois também quer ver como eles interagem, se conseguem pedir ajuda um ao outro, se explicam para quem está com mais dificuldade e como reagem diante de uma avaliação externa. Diz também que é uma ferramenta que utiliza para avaliá-los, mas que quando elabora as avaliações formais, gosta de pensar em atividades consonantes ao que percebeu de rendimento do grupo em todo o processo trabalhado.

Durante toda a sequência viu-se que a professora tem um bom domínio de sala e do conteúdo científico e pedagógico, sendo que sua interação com os alunos é sempre firme e positiva. Eles respondiam com empolgação, parecendo estar acostumados com atividades em grupos e mesmos os mais retraídos participaram, com o apoio da professora e de outros colegas.

b) A sequência didática da Professora Lírio

A prática pedagógica da Professora Lírio escolhida para descrição detalhada, nesse momento, compõe-se de uma aula envolvendo Português e Matemática, abordando o empreendedorismo, que não consta como propósito no PPP da escola, mas que é uma preocupação frequentemente relatada pela professora. Interessante observar que durante toda a sequência, a docente ensinou interdisciplinarmente, ou seja, abordou com objetividade, conteúdos de língua portuguesa e conceitos matemáticos.

A aula aconteceu em novembro de 2017 e mesmo não compondo uma sequência didática feita em várias aulas, como no caso da sequência da Professora Jasmim, acreditou-se que reflete boas práticas, envolve conhecimento profissional e demonstra, mais uma vez, a forte influência do contexto para a atuação da professora, transcendendo limitações e mostrando ser possível uma prática competente na escola pública.

O início da aula aconteceu com a colocação da palavra empreendedorismo na lousa, juntamente com uma conversa sobre seu significado, perguntando aos alunos como podiam ser meninos e meninas empreendedores a partir do que está explicando. A Professora Lírio tem uma escuta atenta a cada um deles, mas sempre utiliza comandos verbais e não verbais (gestos, olhares) quando percebe uma agitação maior que possa tirar o foco do que pretende. Vez ou outra, ela mencionou que a escola sempre deve ser o maior empreendimento da vida de cada um. Aliás, durante todo o período de observação, notou-se que esta é uma preocupação da professora, pois sempre faz referências, por exemplo, aos filhos que ali estudaram e hoje estão na faculdade.

Em seguida, apresentou um texto instrucional, já escrito em folha de papel pardo, sobre sacolés, uma espécie de picolé caseiro, feito com pó para sucos instantâneos e água, acondicionados em pequenos saquinhos e muito populares na região onde foi realizada a pesquisa. Então, a professora chamou um aluno com problemas de disciplina para realizar a mistura dos ingredientes, o qual se surpreendeu com a escolha. Percebeu-se neste momento que a escolha tinha justamente o sentido de causar o espanto no menino, mostrando que não seria taxado pelo mau comportamento, como já era esperado por ele.

A sala se empolgou querendo participar, alguns até falaram que a criança escolhida é indisciplinada e a professora, em tom firme, mas sem se exaltar, diz que seria esse o aluno a fazer a mistura e que em breve outros teriam oportunidade.

A Professora Lírio seguiu a aula fazendo várias arguições sobre o valor que o sacolé poderia ser vendido, o quanto foi gasto e o quanto a receita rendeu. Em tudo isto foi fazendo anotações no quadro, perguntando o que as crianças achavam e pedindo para fazerem as contas, indo ao quadro. Ensinou conceitos de dobro, metade e abordou o termo “cem por cento”, relacionando a expressão usada no dia a dia com o conceito de matemática. Pediu que todos copiassem o texto que estava no quadro, além dos cálculos que fizeram. Em seguida, passou uma situação problema para os alunos envolvendo os conceitos trabalhados, incentivando para que tentassem resolver sozinhos. Nesse momento, circulou pela sala, abaixando-se diante da carteira de um ou de outro aluno, retomando explicações. Interessante pontuar que a cada aluno visitado em sua carteira, a conduta de abaixar, explicar e fazer um afago em sua cabeça foi recorrente. A professora respondeu também aos questionamentos

sobre o sacolé com bom humor, o que pareceu contagiar as crianças. A aula terminou com fala semelhante à do início, ou seja, ressaltando a importância da escola, ainda que tenham que ter atitudes proativas para ajudar na renda da casa.

Observando as duas professoras, remetemo-nos aos constructos de Gauthier *et al.* (2014) sobre ensino explícito, o qual compreende a preparação do ensino, a interação com os alunos e a consolidação dos aprendizados. Vê-se que ambas as professoras, mesmo sem terem mencionado nas entrevistas a intenção de praticarem o ensino explícito como base de seu trabalho, elencam suas práticas seguindo os mesmos passos.

Sobre as etapas do ensino explícito, tem-se: a preparação, segundo os autores, que corresponde ao trabalho de planejamento do professor e suas intenções de favorecimento do aprendizado de seus alunos. Veja-se a fala da Professora Jasmim, anteriormente relatada, sobre ensinar de muitas maneiras e acerca da feitura de um roteiro de aula, da reflexão sobre o que vai fazer e sobre o que já executou, além do preparo do material e a previsão das instruções. Já a Professora Lírio, como revelou, se preocupa em pesquisar e conquistar seus alunos.

Na preparação, os autores defendem que é necessário:

- Definir os objetivos do aprendizado: contempla o que se pretende que o aluno aprenda ao final de uma aula ou de uma sequência delas. Não somente o professor deve indicar o que o aluno deve aprender, como esse último deve saber o que dele se espera. Ambas as posturas ficam claras nas ações das professoras. A Professora Jasmim espera que seus alunos aprendam frações como um todo, já inserindo conceitos específicos de nomenclatura, equivalência, operações (embora tenha se percebido que a sequência foi muito além, abordando educação financeira, língua portuguesa e cidadania, transversalmente) e em todas as aulas elencou o que queria que os alunos aprendessem. Já a Professora Lírio intencionou ensinar atitudes empreendedoras, refletindo a cidadania, e isso ficou bem claro aos alunos, a começar pelo entendimento da palavra, muito embora tenha ensinado valiosamente conceitos matemáticos e de interpretações textuais.

- Delimitar as ideias mestras: são os “elementos centrais, princípios, conceitos-chaves e estratégias heurísticas em torno das quais o ensino de várias habilidades de aprendizado pode ser associado e organizado” (GAUTHIER *et al.*, 2014, p. 124). Ou seja, são as estratégias que auxiliam o aluno a dirigir sua atenção para os aprendizados essenciais que devem assimilar e assim, estabelecer relações entre os saberes. Viu-se, por exemplo, que a Professora Jasmim elencou conceitos utilizados no dia a dia, como “metade”, “um terço”, “um quarto”, para viabilizar o entendimento inicial do conteúdo de frações.

- Determinar conhecimentos prévios, ou seja, o professor deve elencar quais conhecimentos o aluno já possui e que são necessários para um novo aprendizado. Por exemplo, para ensinar operação de frações, os alunos da Professora Jasmim precisam conhecer princípios das quatro operações matemáticas, assim como devem possuir um conhecimento mínimo destas operações para que possam entender as expressões “cem por cento”, “dobro” e “metade”.

- Determinar estrategicamente os diferentes tipos de conhecimentos. Segundo Gauthier *et al.* (2014), a integração acontece quando os conhecimentos declarativos (“o que fazer”), procedurais (“como fazer”) e condicionais (“quando fazer”) sejam especificados no planejamento a fim de serem ensinados explicitamente aos alunos mais tarde. Além disto, elencam-se em níveis de dificuldade as apresentações deles, sendo normalmente dos mais simples aos mais complexos, de modo que os alunos aprendam de modo sucessivo e cumulativo. Apesar de não se ter analisado os planejamentos escritos das professoras, viu-se o encadeamento crescente que ambas apresentavam e utilizavam com seus alunos. Note-se, por exemplo: a Professora Jasmim partiu da leitura de gráficos simples, feitos com a nomeação de sabores escolhidos, montagem de discos de papel para representar as quantidades que virariam as frações, compras no mercado, feitura e divisão prática das pizzas concretas, representações matemáticas de frações e operações, sendo que todas as etapas e conhecimentos foram elencados e estrategicamente apresentados aos alunos.

- Planejar estratégias cognitivas: o uso do texto instrucional para a receita do sacolé, feito pelos alunos da Professora Lírio, exemplifica as estratégias cognitivas como um conjunto de etapas para se executar uma tarefa, preconizadas no trabalho de Gauthier *et al.* (2014), e que devem ser apresentadas, explicadas, demonstradas e ilustradas diante dos alunos.

- Planejar mecanismos de apoio ao aprendizado, que começa com um apoio maior do professor, buscando cada vez mais autonomia do aluno para realizar as atividades. Uma das ocasiões em que isto pode ser percebido aconteceu quando a Professora Jasmim chamou alunos para irem ao quadro, explicando passo a passo o que deveriam fazer para resolver um dos problemas matemáticos e finalizou a sequência de aulas, levando-os para resolverem as “trilhas de aprendizagem” na plataforma virtual de ensino da instituição, deixando-os mais autônomos nos processos de resolução, apenas circulando e esclarecendo eventuais dúvidas.

- Planejar revisões e reutilizações dos aprendizados: elemento muitas vezes negligenciado no ensino, pois é associado erroneamente à repetição de exercícios. Contudo, de acordo com Gauthier *et al.* (2014), no ensino explícito, a revisão dos aprendizados é

fundamental a um ensino de qualidade. A utilização das tarefas, conforme descritas nas práticas das professoras, podem exemplificar este item.

- Verificar o alinhamento curricular: os autores reafirmam que é necessário constar no planejamento o alinhamento curricular, que se constitui pelas convergências entre o currículo preconizado, o ensino oferecido e a avaliação realizada. Desta feita, exemplificando, a Professora Jasmim fez intervenções práticas inicialmente, planejou sequências, utilizou material didático e avaliou em conformidade com o currículo da escola, deixando claro num fragmento da entrevista o quão reflexiva é após executar suas práticas.

- Estabelecer roteiros de aula: segundo Gauthier *et al.* (2104), esta etapa é muito importante para a aula, pois é necessário não apenas trabalhar e adaptar o currículo, mas concretizar em um planejamento que defina conteúdo e o desenrolar da aula. Nesse sentido, também em um fragmento de sua fala, a Professora Jasmim menciona o semanário como roteiro flexível para suas aulas, o que ressalta a importância deste item.

Ressalta-se que acima foi referido o planejamento de acordo com Gauthier *et al.* (2014), já se dando exemplos das práticas observadas das duas professoras, pois não configurou-se como objetivo desta pesquisa a análise dos planejamentos que fazem. Contudo, quando suas práticas foram observadas e seus relatos ouvidos, verificou-se que possivelmente houve o encadeamento das etapas do planejamento. Obviamente que se remete à metodologia desta pesquisa quanto à observação, ou seja, ainda que exista a postura ética do pesquisador em relação ao que se observa, infere-se que existam algumas possibilidades de interpretações a partir de crenças deste, não havendo total neutralidade.

Quanto à interação, Gauthier *et al.* (2104) afirmam que é o conjunto de estratégias que o professor aplica para que os alunos aprendam o conteúdo, as habilidades e as regras do currículo. É a colocação do planejamento em ação, o ensino propriamente dito, durante o qual pode haver mudanças, de acordo com os acontecimentos da sala. Nesta fase, são previstas algumas etapas como: maximizar o tempo de aprendizado escolar; garantir uma taxa de sucesso elevada; cobrir a matéria a apresentar aos alunos; favorecer modalidades de agrupamentos eficazes; dar apoio ao aprendizado; levar em conta diferentes formas de conhecimento; utilizar linguagem clara e precisa; verificar a compreensão; explicar e ilustrar através de modelagens; manter um ritmo constante.

Relacionando a fase com as práticas observadas, vê-se as preocupações das professoras, demonstradas por suas falas e nas práticas acima descritas, em elaborarem estratégias de leitura em diversos portadores textuais, deixarem claros seus objetivos para as aulas em questão (elencam no quadro ou oralmente o que será aprendido na aula), incentivarem o registro do que está sendo feito, estimularem o questionamento, praticarem a

formação de grupos, estabelecerem práticas com a visão concreta do conteúdo correlacionado ao dia a dia, criarem situações-problemas para serem debatidas com os alunos, realizarem as atividades avaliativas (uso de tarefas e da plataforma virtual de ensino pelos alunos da Professora Jasmim) e, até mesmo, a maneira de se posicionarem e deslocarem em sala durante as explicações (ambas reforçam veementemente que andam o tempo todo entre os alunos, o que a pesquisadora também observou), tendo postura que incentiva a participação de todos (o espanto da criança da Professora Lírio, com problemas de indisciplina, promove isto não somente em si própria, mas nos outros alunos, criando uma comunidade em que todos podem aprender).

Portanto, o que se viu nas práticas observadas, não somente nas descritas, mas nas outras que compuseram o rol de observações desta pesquisa, foram propostas de atividades articuladas, favorecendo formas de relacionamento entre alunos e alunos, e alunos e professoras, priorizando inclusive o trabalho em grupo, com atribuições claras de responsabilidades e direcionamentos, sempre pautados pelo respeito mútuo e pelo sentimento da confiança.

Segundo Gauthier *et al.* (2014), a fase da consolidação no ensino explícito corresponde às estratégias como deveres de casa, bem como as revisões cotidianas, semanais e mensais, envolvendo avaliações formativas e somativas, intencionando inclusive, verificar se os alunos são capazes de transferir os aprendizados realizados.

Quanto à consolidação, que diz respeito às atividades que objetivam fixar os aprendizados em sala de aula, observou-se que as duas professoras têm o hábito de dar vários tipos de exercícios, utilizar ferramentas como plataformas virtuais de ensino e elaborar provas para verificação da evolução da criança de maneira formativa e não apenas quantitativa; todas visando a avaliação do aprendizado do aluno e posteriormente, reflexão de suas práticas enquanto docentes. Essas diversas formas de avaliações foram, inclusive, referidas por elas próprias, como se pode ver nas transcrições de falas já colocadas neste estudo.

Ainda de acordo com os autores, essas três fases (o planejamento, a interação e a consolidação) fazem parte da “gestão de aprendizados”, a qual se refere ao ensino de conteúdos, habilidades e regras. Contudo, o ensino também compreende outra função primordial, a gestão da classe, por meio do ensino de comportamentos explícitos, que igualmente compreende preparação, interação e consolidação, garantindo uma boa gestão das condutas dos alunos.

A gestão de classe está altamente presente nas ações das duas professoras. Note-se que a Professora Lírio refere bastante à disciplina e a conduta de seus alunos diante de sua vulnerabilidade. E a Professora Jasmim fala em formar cidadãos acima de tudo, sendo que até

mesmo na fila do mercado, utiliza-se de uma pequena transgressão de um de seus alunos ao entrar na fila do caixa preferencial, para falar sobre ética e cidadania, indicando a eles, de maneira afável, mas firme, condutas para a convivência social harmônica.

Portanto, crê-se que tais professoras sejam reconhecidas como eficientes inclusive porque apresentam um encadeamento no desenvolvimento de suas práticas. É certo que, ainda que mudem algumas práticas durante o trajeto, o que é desejável pela complexidade da docência, isto parte da tomada consciente de decisões, embasadas pelo olhar sobre a gestão de aprendizados e gestão de classe, pontos fortes de ambas.

Desta forma, ou seja, ensinando explicitamente, tendo gestão de aprendizado e de classe e viabilizando práticas pedagógicas como práticas sociais, pode se declarar a efetividade da docência da Professora Jasmim e da Professora Lírio, pertencentes a comunidades diferentes, mas engajadas e conscientes de seu papel para o ensino exitoso.

4.4.3 O engajamento: sentido da docência, compromisso pessoal e profissional, formação continuada

“Não tenho um caminho novo. O que eu tenho de novo é um jeito de caminhar.”

Thiago de Mello

Chegando neste ponto de pesquisa, podem ser suscitadas questões que estão refletidas em muitos estudos sobre a docência na atualidade: qual o sentido da docência para quem a pratica? Qual o papel do engajamento na construção de uma docência exitosa?

Primeiramente, acredita-se que é importante entender que o ensino acontece entre sujeitos pertencentes a uma determinada sociedade, a qual passa por profundas mudanças, diante das quais, é inegável que ao professor recaiam responsabilidades de dar conta de conteúdos novos, novas motivações, num processo de formação integral.

Diante do exposto, conclui-se que a educação está num contexto social em que há necessidade de relações solidárias, humanísticas e comprometidas: “um processo integral que inclui dimensões culturais, éticas, políticas, sociais, ambientais, e não só econômicas” (GADOTTI, 2000, p. 57).

Ao escolher o engajamento como categoria de análise nesta pesquisa, soube-se que não se tratava apenas de falar sobre professores motivados ou amavelmente de professores vocacionados para a docência, mas entender que bons professores têm o engajamento inter-relacionado ao conhecimento, à prática.

O engajamento referenciado aqui se traduz

[...] nas maneiras pelas quais demonstra, em seu ambiente de trabalho, espírito de colaboração e de parceria, com consciência das responsabilidades individuais e coletivas da escola para com a aprendizagem e o desenvolvimento humano dos alunos. Compreende o sentido ético e social de sua ação. Procura desenvolver-se profissionalmente, de diferentes modos, em busca da contínua melhoria de seu trabalho e de seus pares. Contextualiza seu trabalho e considera a comunidade, suas condições e contribuições. Conhece o sistema em que atua e as políticas educacionais, problematizando-as e balizando-as em relação ao contexto da escola (SILVA E ALMEIDA, 2015, p. 106).

Portanto, o engajamento contribui diretamente para a profissionalização da docência, pois tem início na consciência das responsabilidades da profissão, perpassa pela busca do aprimoramento, do conhecimento do contexto e chega até ao conhecimento do sistema em que atua.

Assim, para começar a defender a importância do engajamento como referente de bons professores, comenta-se abaixo, o sentido da docência para as professoras estudadas nesta pesquisa:

Ser professor para mim hoje é ter uma missão, eu chamo de missão para fazer o papel formador de um cidadão. Quando a gente fala que o professor é formador, ele tem que se reformar constantemente também. E a partir do momento que eu sou formadora, tenho que tomar cuidado com quem vou formar. E isso eu... eu procuro buscar porque a cada dia é uma coisa nova, é um aluno diferente e eu tenho que entendê-lo. E a missão de ser professor é uma superprofissão, como diz minha coordenadora, que hoje eu tenho que entender o meu aluno cognitivamente, entender o aprendizado dele passo a passo (Professora Jasmim).

Poder ser uma seta na vida do aluno, mostrar caminho, lançar desafios e ver que ele é capaz de vencer.

Olha, na minha realidade, eu preciso mostrar que o aluno pode superar a condição não somente de ser pobre, mas de não cair na marginalidade. Tenho alunos de mães mortas pelo tráfico ou por uso de drogas, pais presos, maus tratos. A seta é mostrar a escola, a educação como uma oportunidade. Como liberdade. E até do tempo de esperar porque às vezes, o ídolo é o traficante do bairro, que tem coisas que eles querem ter. A seta vai além. Preciso ensinar a pensar, a querer melhorar de vida pela educação. O contato com coisa ruim pode acontecer cedo nessa comunidade e pode encantar, infelizmente (Professora Lírio).

Pelos discursos é possível observar o compromisso moral que as professoras dão à profissão docente, sendo que ambas entendem que suas atuações estão para além de ensinar conteúdos disciplinares, ao mesmo tempo em que estão conscientes das realidades e mudanças sociais atuais.

Tais posturas compõem o engajamento profissional, pois as professoras preocupam-se em exercer a docência também de acordo com o que preconizam Silva e Almeida (2015), ao afirmarem a atuação do professor pautada no princípio do respeito humano e do papel social da própria profissão. As professoras reconhecem também as diferenças sociais, culturais,

como fatores que não podem estigmatizar as pessoas (observe-se a preocupação da Professora Lírio em quebrar o “determinismo” das condições sociais de seus alunos e a premissa de formar cidadãos da Professora Jasmim). Freire (1996) menciona o poder transformador pela educação e a esperança como característica do professor, o que pode ser notado no discurso de ambas professoras.

Os discursos também convergem para o que Nóvoa (2009) afirma sobre um dos aspectos que constituem os bons professores: o compromisso social, pois como cita o autor:

Podemos chamar-lhe diferentes nomes, mas todos convergem no sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural. Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade (NÓVOA, 2009, p. 31).

Pelos discursos e pela citação acima, o professor transcende a questão de ensinar disciplinas apenas. Vai além, intervém no espaço público da educação.

Em outro momento, verificou-se que as professoras reconhecem o papel de aproximação da família com a escola. Não colocam a docência como se fosse algo fácil. A Professora Jasmim utiliza até palavra “missão” para definir a profissão de professor. Ainda assim, entendem suas contribuições para a participação da família na vida escolar de seus filhos e tentam aproximá-la da escola, ainda que isto seja difícil:

(...) Eu informo sobre o meu trabalho. Faço informativo, chamo para reunião. Tem um informativo que faço sobre como o pai pode ajudar o filho a estudar matemática. Ai menina, você sabe que pais de 30, 40 anos, aprenderam matemática decorando. De que adianta a gente trabalhar com construção de raciocínio e o pai, na hora de ajudar a criança, manda decorar. Isso acontece muito e não só nas minhas disciplinas. Tem a família que não acompanha. Não tem felicidade plena, né? Mas vou fazendo minha parte e quando deixo para eles que estamos juntos, crio uma facilidade de comunicação (...) (Professora Jasmim).

(...) A formação do aluno, a gente trabalha com alunos bem carentes, então é uma responsabilidade maior ainda para que ele seja crítico e atuante também. É o fortalecimento, tentando envolver da melhor forma possível a família, para trazer essa responsabilidade também da escola junto com a família (Professora Lírio).

Os discursos mostram o que Ambrosetti (1996) salientou sobre a construção da relação ensinar-aprender, que envolve o esclarecimento e envolvimento de pais e alunos nas normas e regras do trabalho na sala de aula. Tal envolvimento também se mostra nas considerações de Silva e Almeida (2015), quando fazem referências ao detalhamento do engajamento. Para os autores, é necessário envolver a família na discussão e compreensão das aprendizagens e desenvolvimento de seus filhos, estimulando-as a colaborarem com a vida escolar dentro do que lhes é possível.

Neste ponto, pode se mencionar também o conhecimento e reflexão sobre a rede de ensino em que atuam, como demonstração de engajamento, conforme descrito por Silva, Almeida (2015) sobre conhecimento das responsabilidades individuais e coletivas da escola para com a aprendizagem e desenvolvimento humano dos alunos.

Percebe-se o relato da Professora Jasmim:

(...) na minha instituição, onde eu trabalho, na nossa formação se faz muito a reflexão sobre o professor mediador, que é uma coisa que nós temos que ser, onde ele não vai só transmitir, ele vai mediar o conhecimento junto ao aluno. A parte de interdisciplinaridade em nossa instituição é muito forte porque um só não faz, tem que ser o todo, então as áreas te que estar interdisciplinares e o aprendizado com o significado. Sem aprendizagem com significado não vai existir conhecimento. (Professora Jasmim).

Trazendo ao PPP da escola, onde a Professora Jasmim leciona, vê-se que realmente a interdisciplinaridade é fator preponderante nas relações de ensino e aprendizagem, assim como aprendizado significativo, sendo que a importância do professor como mediador na construção do conhecimento também é sempre mencionada. Veja-se então, que a Professora Jasmim faz a mesma menção em seus relatos e ao observar suas práticas, notaram-se relações interdisciplinares o tempo todo, sendo que nas situações vistas, a participação do aluno, a formação do pensamento intermediada pelas ações do professor foi uma constante.

O relato da Professora Lírio também é consonante ao que preconiza o PPP da sua instituição de trabalho, reafirmando o engajamento demonstrado pelo conhecimento da rede, suas normas e diretrizes, desenvolvendo, inclusive, uma função de crítica em relação aos colegas que não se engajam na profissão, a ser demonstrado mais adiante:

É ... o aprendizado, uma responsabilidade que fica sempre em foco mesmo com as crianças, que ele tenha consciência do papel dele no mundo, que ele seja capaz de desenvolver todas as suas capacidades e habilidades (...) (Professora Lírio).

Indagadas acerca de terem conseguido atingir os propósitos das instituições, onde trabalham, tanto a Professora Jasmim quanto a Professora Lírio, reconhecem três itens afirmados por Silva e Almeida (2015) como categorias do engajamento: o compartilhamento com seus pares, a identificação das necessidades de desenvolvimento profissional e a atualização quanto aos avanços do conhecimento e das práticas de ensino relativas a seu trabalho. Observe-se:

Eu acredito que eu atingi sim, mas tenho muito a buscar ainda. Porque como eu disse, a busca do meu conhecimento não parou. Apesar de estar há tanto tempo na instituição, eu sempre estou, eu digo à minha coordenadora que estou incomodada com alguma coisa, que sempre está faltando algo. Pois junto à coordenação, à direção, a gente não estacionou. A gente está tentando acompanhar as gerações que vão vindo, que vão chegando. Cada

vez que vai chegando, a gente tem que conhecer um pouco mais. E eu acredito que essa busca por conhecimento fez com que eu conseguisse atingir um pouco dos objetivos da instituição. Porque o profissional, não cabe um profissional dentro dessa instituição, que estaciona e, sim um profissional que está em busca de novos conhecimentos, novos aprendizados para que os objetivos da instituição sejam alcançados.

(...) tem uma coisa que faço é conversar com outros professores. Por exemplo, perguntei para a Valéria de Matemática do sexto ano, que é específica de matemática, assisti aula dela. Aprendi ensinar fração. Você viu a aula. Aprendi com ela. Não tenho como dominar tudo. Sorte que na nossa escola, a gente pode fazer isso.

Tem outra coisa, você sabe que eu não era boa para escrever. Aprendi escrever, escrevendo. Então, carrego isso comigo. Em Ciências, peço muito para eles escreverem o processo. Assim eles vão refletindo, se apropriando da escrita e do que ensinei. Ninguém fica estudando para reproduzir as minhas ideias. Digo para eles que tem o conceito e tem o processo. Tem que contar o processo... Por que faço? Porque foi assim que aprendi com minha coordenadora. Foram muitos HTPS conversando sobre a importância de registrar. Tenho até dó das meninas que chegam como professoras auxiliares porque já passei por não saber o como fazer, já li muita orientação metodológica de livre, aquela parte que está só no livro do professor, sabe...a gente...eu... tive muito apoio do sistema de ensino do colégio, mas o HTP e a hora que eu tinha e ainda tenho sozinha com a coordenação me ajudam muito (Professora Jasmim).

Acredito que sim. Porque a prática em sala de aula é... no dia a dia, a gente tenta, eu tentei, eu acho que consegui, de acordo com os resultados finais que eles fizeram, nas avaliações conseguimos atingir noventa por cento de competência escritora, mas assim... o que mais fez a diferença é esse olhar para cada aluno, diferente. É como eu te disse. Eu olho individualmente. Crio e procuro atividades que não só avalio em que fase de escrita estão, mas que possibilitam a passar para uma fase avançada. Fui fazer pós-graduação para entender melhor do processo de alfabetizar. Muitas vezes tenho que montar atividades diferenciadas para alguns. Claro que nem tudo dá certo. Mas, noventa por cento é uma superação de expectativa no que eu vivo. Converso também com o professor da Oficina da tarde, pois ele tem que me ajudar com as dificuldades que aparecem (...) (Professora Lírio).

Note-se a importância dada à reflexão e necessidade de desenvolvimento profissional, a partir de sua experiência e com os pares, tanto da Professora Jasmim, que cita a coordenadora pedagógica e em outro momento do seu discurso, refere procurar a professora de matemática dos anos finais para avançar. Por outro lado, ela ressalta a efetividade da conversa e observação da aula de outra professora, de área específica, como efetivas para o seu aprimoramento. Tais referências vêm de encontro com o que Nóvoa (2009) afirma sobre a formação de professores construída dentro da profissão.

Segundo o autor, há um excesso de discursos sobre a docência, mas uma pobreza de práticas. Logo ao defender a formação alicerçada dentro da profissão, toma-se um possível caminho que possa ser construído propostas educativas que auxiliem à definição do futuro da formação de professores.

Ao aprender com outra professora, conforme revelado pela Professora Jasmim, ao conversar com o professor da oficina do período da tarde para que auxilie em seu trabalho, de acordo com o que disse a Professora Lírio, está sendo fortalecida a cultura profissional que Nóvoa (2009) afirma ser necessário para se ter bons professores. Segundo o autor, a docência requer compreensão dos sentidos da instituição escolar, integração na profissão, aprender com os colegas mais experientes. Pode-se dizer, a partir dessas observações que na escola e no diálogo com os outros professores a docência é aprendida.

Ainda relacionando as vozes das Professoras Jasmim e Lírio com os pressupostos de Nóvoa (2009), vê-se que o “tacto pedagógico” faz parte do trabalho que elas desenvolvem. A Professora Lírio exalta o olhar individualizado ao aluno e em outros momentos da pesquisa, a Professora Jasmim referiu até mesmo o conhecimento pelo olhar, como metáfora para relacionar o conhecimento do aluno e da relação que estabelece com cada um.

O autor referenciado acima (2009) descreve o “tacto pedagógico” como um conceito difícil de definir, mas essencial para a prática docente. Em suas palavras, “nele cabe essa capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o acto de educar. E também essa serenidade de quem é capaz de se dar ao respeito, conquistando os alunos para o trabalho escolar [...]” (NÓVOA, 2009, p. 30).

Vê-se o estabelecimento de tal capacidade, de comunicação, das dimensões pessoais se entrelaçando com as profissionais, presentes o tempo todo, não somente nas falas das professoras pesquisadas, mas na observação de suas práticas.

Antes de se adentrar a questão da formação continuada, o seu reconhecimento como categoria de engajamento, abre-se um espaço para o que a Professora Jasmim menciona acerca das leituras de orientações metodológicas contidas em livros como prática para entendimento do que fazer e de como fazer no exercício de sua profissão.

Saviani (2009), reportando-se à questão do dilema entre os modelos cultural-cognitivo e didático-pedagógico sem a devida articulação na formação de professores, aborda a leitura de livros didáticos como um dos caminhos para uma possível superação, visto que eles traduzem o currículo e podem, inclusive, ser um dos pontos de partida para a reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura. A justificativa para a afirmação é que os livros didáticos fazem a articulação entre forma e conteúdo e suas análises, a partir dos fundamentos da educação e possibilitariam aos professores relembrem conteúdos de ensino que aprenderam enquanto alunos, retomando-os, neste momento, com consciência das relações neles intrincadas.

Ora a Professora Jasmim relata esse exercício em sua prática como docente, efetivando sua propriedade ao ensinar e se olhado em outro momento desta pesquisa. Ora a Professora

Lírio menciona esta estratégia em sua formação inicial, quando a professora do curso de pedagogia, em sua primeira aula na disciplina de “metodologia e avaliação no ensino de ciências” levou diversos livros didáticos e incitou que os alunos entendessem o porquê das atividades ali contidas, à luz dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais).

Diante da riqueza dos discursos, das observações que levam ao reconhecimento do engajamento das professoras, passa-se agora, a discutir a formação continuada como identificação de necessidades de desenvolvimento profissional, com ações a partir delas, reportadas nos estudos de Silva e Almeida (2015) e que compõem uma das bases teóricas desta pesquisa.

4.4.3.1 A formação continuada

Duas realidades distintas foram observadas nessa pesquisa, quanto à formação continuada das Professoras Jasmim e Lírio. Crê-se que ambas refletem vozes e demandas da profissão docente que precisam não apenas ser pautadas, mas analisadas para efetivação deste direito legal do professor, objetivando a consolidação da profissão e quiçá, melhoria da qualidade da educação como um todo.

Para a Professora Jasmim, o HTPC e as orientações com o coordenador pedagógico são essenciais para sua prática exitosa e para a Professora Lírio, programas advindos de políticas públicas e busca de pós-graduações, garantem reflexões-ações sobre a prática que desenvolve.

Veja o discurso da Professora Jasmim:

Desde o início, desde quando eu estava no magistério, eu tive a oportunidade de participar dos cursos de formação. Na época, a gente nem usava muito o termo formação continuada e sim só cursos pedagógicos, extras, onde a formação continuada era e é oferecida tanto pelo Sistema de Ensino da escola quanto pelos HTPS. HTP é visto hoje dentro de instituições escolares como uma...como cumprir hora. Na minha instituição não é isso, na instituição em que eu trabalho eu tenho o privilégio de ter formação mesmo, onde estudamos o conteúdo, fazemos de um tudo para que o professor seja trabalhado para ser mais reflexivo, ser mediador e entenda o aluno como um todo (Professora Jasmim).

Segundo a Professora Jasmim, relato já anteriormente enfatizado em outro momento deste estudo, a formação dentro da escola sempre permeou sua prática, enfatizando o HTPC como uma oportunidade de reflexão, estudo e melhoria das ações educativas. Em sua fala, percebe-se a exaltação desta formação e do momento de orientação com o coordenador pedagógico, coexistindo com a consciência de que em muitas instituições há apenas o

cumprimento burocrático do momento, o que pode ser observado no discurso da Professora Lírio, que se sentiu, inclusive, sozinha no desenvolvimento de seu trabalho:

No HTPC... não foi tão bem aproveitado esses horários porque a assistente de direção, que era a coordenadora, não tinha tanto tempo. Talvez... não sei se faltou no calendário essa questão de planejamento: a secretaria pedia uma coisa, escola ter que fazer outra, acho que faltou esse link entre as duas...(Professora Lírio).

Reportando-se a André (2015), a formação contínua deve propiciar aos docentes um aprendizado agradável e incentivador da profissão, pois para ser um professor de qualidade não é o bastante meditar sobre a prática, mas meditar sobre si próprio e sobre os educandos, de maneira a reconsiderar, de forma incessante, sobre que mundo se intenciona vivenciar. Sendo assim, o professor é o personagem principal da dinâmica da estruturação dos conhecimentos e é a ele reservado o êxito da aprendizagem, pontos referidos no discurso da Professora Jasmim, que reflete a importância do HTPC para sua prática e para o desenvolvimento da reflexão.

E, discorrendo sobre o HTPC como momento importante de formação dentro da escola, França, Marques (2012, p. 278) descrevem sobre a hora de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) como “um espaço concreto que ocorre dentro de uma realidade também concreta”, portanto, é nesse local que permeiam ideias, conflitos, manifestações de interesse e inquietações dos professores que demonstram necessidade de formação e, às vezes, se distanciam dos interesses intelectuais.

Conforme as autoras apresentadas, a partir de sua reforma em 2008, o HTPC, garantido pela lei 836/97, deixa claro em seu texto que nessas horas careceriam de ser aproveitadas com programas de formação continuada aos educadores explorando diversos temas. A lei estabelecia que neste espaço deveria ser discutido

Proposta pedagógica da escola, articulação entre as diferentes modalidades de ensino na busca da melhoria do ensino-aprendizagem, buscar soluções pedagógicas para a diminuição dos índices de evasão e repetência nas escolas, fomentar a reflexão sobre a prática docente favorecendo a troca de experiências, o aperfeiçoamento pessoal e coletivo dos docentes e, ainda, o acompanhamento sistemático do processo de ensino-aprendizagem (FRANÇA, MARQUES, 2012, p. 278).

Desse modo, o HTPC passa a ser o local, onde deve ocorrer a formação continuada em comunhão com os pares, considerando suas experiências e a troca delas, tornando esse momento reflexivo, objetivando a melhoria no desempenho docente tanto individual como coletivamente.

Durante esta pesquisa foi possível observar a Professora Jasmim em dois momentos de HTPC, que em sua instituição, acontece uma vez por semana com todos os professores titulares e auxiliares da educação infantil e fundamental, anos iniciais. Nesse momento

participam também, de acordo com os dados colhidos, a secretária pedagógica, a coordenadora pedagógica e a diretora do Colégio.

A reunião acontece sempre em uma das salas de aula da escola, sendo que se verificou que há o cuidado da mesma já estar organizada em semicírculo, com número exato de cadeiras de acordo com participantes. Nos dias observados foram 21 participantes.

O HTPC, nesta instituição, tem duração de uma hora e quarenta minutos aproximadamente, sendo que professores que dão aula no período da manhã voltam para o momento e os que dão aula no período da tarde ficam direto, pois o mesmo acontece de 17h50 às 19h00.

Notou-se que existe um clima descontraído entre os professores e equipe diretiva, o qual dura sempre por volta de dez a quinze minutos, sendo que após esse momento inicial, a própria coordenadora chama a todos, que já ocupam lugares na sala para o início dos trabalhos.

Percebe-se que não há uma divisão de lugares, mas os professores costumam agrupar-se por afinidades pessoais e não por ciclos, como berçários, fases da educação infantil e ensino fundamental.

Na primeira observação feita, verificou-se que há inicialmente a colocação da pauta do dia. No caso, discutiram sobre um Musical que seria feito ao fim do ano com os alunos da Educação Infantil, 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, que compõem o público do período da tarde da escola. A Professora Jasmim, que neste ano estava dando aulas somente no período da manhã, demonstrou atitudes de engajamento profissional, de acordo com o que descrevem Silva, Almeida (2015) sobre compartilhar responsabilidades comuns da escola, quando se dispôs a participar dos momentos de ensaio e cuidar da projeção do cenário, já que não estava tendo contato direto com os alunos naquele ano.

No próximo momento do HTPC verificou-se a proposta de continuidade da discussão do texto “Professores: imagem do futuro presente”⁴, na qual a Professora Jasmim manifestou-se muitas vezes, em contribuição às falas de colegas, ou expondo suas necessidades e anseios para com sua prática docente, também podendo associar tais comportamentos ao engajamento profissional como referente da docência exitosa (SILVA E ALMEIDA, 2015).

Observou-se novamente o compartilhamento das responsabilidades comuns da escola, quando uma professora do berçário colocou sua preocupação em não transparecer sua prática apenas como cuidadora de bebês e a Professora Jasmim lembrou sua experiência enquanto professora nesta área. Segundo seu relato, também teve as mesmas dificuldades e apoiou-se

⁴ Texto de Antonio Nóvoa, publicado em 2009, que discute as possibilidades de desenvolvimento e organização da educação e docência. O autor refere também aspectos do bom professor, da formação docente e questões da complexidade social das sociedades.

no trabalho em equipe com professores, coordenação e direção. Sua fala apoia o que descreve Nóvoa (2009), ressaltando a importância do desenvolvimento do “tacto pedagógico”, que foi desenvolvendo com a percepção do ambiente, da criança, do entendimento da fase de desenvolvimento que cada criança se encontra e da necessidade da escola acolher a família do bebê.

Ainda neste HTPC, verificou-se que a professora Jasmim identifica a necessidade de desenvolvimento profissional e atitudes, a partir delas (Silva e Almeida, 2015) quando referiu suas dificuldades como professora alfabetizadora, sentindo a necessidade de ler mais, de entender o aluno e seu desenvolvimento, falando da prática que o magistério permitiu e do conhecimento teórico que veio a partir das necessidades, do entrelaçamento da prática com a teoria, reportando-se também à importância do apoio da coordenação pedagógica nos direcionamentos desse processo.

Cabe ressaltar, nesse ponto da pesquisa, de maneira breve, a importância do coordenador pedagógico como um dos formadores da equipe docente, visto que a Professora Jasmim menciona por diversas vezes essa presença constante para reflexão e ações em sua prática em momentos de orientação e supervisão individuais com esse profissional:

Ah... duas cabeças sempre pensam melhor que uma. Três então... na verdade, na escola a gente tem um horário para conversar sobre a sala que dá aula. Às vezes é junto com a outra professora da sala, às vezes é só eu e a coordenadora.

Mas nesse momento, a gente pensa junto algumas questões bem específicas do trabalho, da sala. Depois até discutimos muitas no HTPC, mas digo que posso receber um olhar, uma ajuda, uma ideia mesmo para fazer uma aula, uma avaliação. Às vezes sou eu que quero uma coisa diferente e partilho. Nessa partilha, o partilhar... acho que meu trabalho fica melhor.

Tem gente que torce o nariz para isso. Bobagem. Para mim é ferramenta. Engraçado né? Por que isso é comum na psicologia, no médico que tem o preceptor e professor não gosta? Eu gosto. Escuto e falo. Ninguém sabe tudo. Coordenador também não. Mas não é isso. É olhar. Sei que professor que tem todas as aulas da semana não consegue fazer assim, porque tem muitas coisas naquele período e só consegue voltar para o HTPC. Mas eu acho que funciona. E na minha escola, eu sendo pedagoga e gostando mais das áreas que dou aula, vou ter horário. Assim... não vou ter vinte aulas direto na sala. Uma hora dessa orientação vale muito. É... eu acho que a gente é um superprofissional. Eu tenho uma missão, mas tenho que fazer tudo com conhecimento (Professora Jasmim).

O discurso da Professora Jasmim revela a essencialidade da partilha de saberes e da ação do coordenador pedagógico na escola. Antes de adentrar a questão do coordenador pedagógico como profissional que articula o desenvolvimento da formação continuada na escola, abre-se uma análise da fala da Professora Jasmim em relação a um profissional como preceptor, apoio, o que existe naturalmente em profissões como psicologia e medicina.

Essa referência está nos estudos de Nóvoa (2009), ao se reportar aos processos de formação de um médico, que perpassa pesquisa, orientações, debates, relatórios, grupos de discussão. Isto parece ser um modelo que constitui não somente um importante processo pedagógico, mas também um exemplo de responsabilidade e de compromisso e propõe modelo semelhante na formação de professores, um modelo que abranja: estudo aprofundado de cada caso, inclusive os de insucesso escolar; análise coletiva das práticas pedagógicas; determinação e resiliência profissional, respondendo às necessidades e anseios dos alunos; compromisso social e vontade de mudança. De certa forma, a Professora Jasmim revela encontrar esse espaço de formação em sua escola.

Retomando a fala da Professora Jasmim, é possível reportarmos-nos a Libâneo (2001), o qual afirma que o coordenador pedagógico acompanha, assessora e avalia as atividades pedagógico-curriculares, sendo que sua principal atribuição é a assistência pedagógico-didática aos professores em suas disciplinas no âmbito do trabalho interativo com os alunos.

De acordo com Almeida e Placco (2009), o coordenador pedagógico tem uma função articuladora, formadora e transformadora, mediando o currículo e os professores, além de ser um profissional formador de professores por excelência. Em relação à função articuladora, esse profissional deve articular o coletivo da instituição escolar, levando em conta o contexto em que a mesma está inserida e as possibilidades reais de desenvolvimento de seus processos. No papel de formador, o coordenador pedagógico tem por função formar os professores tanto no aprofundamento de sua área específica como nos conhecimentos pedagógicos em geral, de forma que sua prática seja consonante com os objetivos da escola e seus conhecimentos.

Os mesmos autores referem que o coordenador pedagógico também tem ação transformadora da realidade, por meio de um processo de reflexão que questiona as ações e as possibilidades de mudanças, assim como o compromisso de cada profissional com a melhoria do que se pretende em qualidade da educação.

Em contraponto à fala da Professora Jasmim, vê-se a dificuldade referida pela Professora Lírio em relação ao HTPC, à função formadora do coordenador pedagógico e também à partilha de saberes com este profissional e com os colegas, sendo que o sentimento de solidão permeia sua vivência na escola.

Importa mencionar a dicotomia que a Professora Lírio sente entre as necessidades da escola e das pautas de discussão para o HTPC propostas, segundo ela, pela secretaria de ensino:

[...]Ah ...é complicado...não sei se falta autonomia da escola, se tem que cumprir o que vem da secretaria de ensino. A gente até discute disciplina, mas não a prática. De verdade, eu sinto... eu me sinto um pouco sozinha e nem falo muito do que faço. Você sabe como é que é né? Tem muito colega que acha que a gente faz ou fala para aparecer... é complicado... Sinto falta

da parceria, da equipe, sei lá... é um trabalho cada um por si (Professora Lírio).

O relato da Professora Lírio revela pressupostos encontrados por Ambrosetti (1996) em sua pesquisa, na qual docentes, muitas vezes, não encontram apoio em seus pares, sendo que o HTPC poderia ser um tempo colocado à disposição dos professores, constituindo um momento propício à reflexão e discussão das questões pedagógicas. A autora alerta que ainda em instituições com diretores e coordenadores empenhados em melhorar as condições de ensino, tais encontros não têm se mostrado suficientes para romper barreira de silêncio que envolve o trabalho docente. Essa afirmação pode ser correlacionada ao sentimento referenciado pela Professora Lírio, quando diz se sentir sozinha e silenciosa quanto ao trabalho que desenvolve.

Ambrosetti (1996), França e Marques (2012) concordam que para a interação ocorrer, seria necessário que os professores percebessem o HTPC como uma oportunidade de valorização de sua profissão e não como mais uma obrigação formal a ser cumprida por exigência do sistema escolar, que é o que parece ocorrer nas diversas instituições.

De acordo com Ambrosetti (1996), outro fator a ser considerado é a troca de conhecimentos que ocorre à margem das normas institucionais, indicando uma possível forma de resistência dos professores às condições desfavoráveis colocadas no exercício de sua profissão. Isto pode ser visto também como resultante de um processo de desvalorização da prática e dos saberes da experiência em função da sobrevalorização das teorias pedagógicas, resultando na construção de modelos educativos ideais, aos quais a práticas dos professores devem se adequar.

No caso desta pesquisa, a Professora Lírio procurou em pós-graduações respaldo para o desenvolvimento de sua prática e cita com elevado grau de importância para sua docência dois programas advindos de políticas públicas, apoiando o seu fazer diário. Desta forma, pode se levantar a hipótese da constante dificuldade em relacionar o conhecimento prático dos professores não ser percebido por eles mesmos como um conhecimento válido:

Esses três últimos anos sempre fui encaminhada para fazer o PNAIC, que é um curso que o governo passa para o professor que trabalha com alfabetização, material muito bom. Esse ano que encerrou também, tivemos também o “Planeta”⁵, que trabalhou um pouco a matemática de diversas formas e a secretaria da educação também trabalhou com a Orientação de trabalho, tentando sanar toda a dificuldade de aprendizado que tivemos dentro da sala de aula (Professora Lírio).

⁵ Professora Lírio fez referência ao programa Planeta Educação, que tem por objetivo disseminar o uso pedagógico e administrativo das Tecnologias da Informação e Comunicação nas escolas públicas e privadas de todo o Brasil.

Vale ressaltar que não se pretende questionar nessas menções a eficácia de tais programas, mas alertar para a continuidade da não valorização dos saberes produzidos dentro da escola, em contextos específicos e que poderiam ser partilhados, refletidos no momento do HTPC, por exemplo.

Ainda assim, ressalva-se também a importância de tais programas de formação continuada para que a prática docente possa se desenvolver de maneira mais qualitativa, nos diversos contextos, pois a docência é um trabalho diferenciado de outros, que certamente possui alto grau de subjetividade e sem uma medida absoluta em que resulta. Implica domínio de conhecimentos disciplinares, metodologias de ensino, além de compreensões sobre o desenvolvimento geral dos estudantes e suas diversidades (GATTI, 2009). Tanto a Professora Jasmim faz referência à formação que o Sistema de Ensino de sua escola oferece como apoio à sua prática pedagógica (já citado anteriormente), dá mesma forma, a Professora Lírio, que cita o PNAIC e o Planeta Educação, fontes importantes para a continuidade de sua formação.

Ah ...a gente não fala muito da realidade direta dos alunos, mas lá aprende o que não aprendeu na faculdade. O PNAIC me dá oportunidade até mesmo das estratégias de alfabetização que falei para você. As que monto para não só saber que fase de desenvolvimento de escrita, mas para que os alunos avancem. Isso falando de alfabetização, mas é muito mais que isso. Tem profissionais excelentes. O material entregue para a gente é muito rico. Muito rico mesmo. Só não melhora quem não quer. O Planeta mostra muitas possibilidades de ensino de matemática. A gente só sabe das dificuldades depois que começa a dar aula. Vai aprender ensinar mesmo na prática, eu sei. Mas esse programa a gente vai com a bagagem da prática e reflete sobre o que fazer para avançar, melhorar. Ah... muda a prática, o jeito de olhar e de estar na sala de aula (Professora Lírio).

Especificamente se tratando do discurso da Professora Lírio, recorda-se o surgimento do PNAIC, que em virtude das dificuldades de apropriação da linguagem escrita pelas crianças no processo de alfabetização, surgiram mobilizações de professores, grupos de pesquisadores, gestores públicos, famílias, mercado econômico, mídia, organizações não-governamentais, dentre outros atores sociais, buscando alternativas pedagógicas, formativas e políticas para minimizar esse problema recorrente ao longo da história da educação do país (RESENDE, 2015).

Assim, ainda mencionando Resende (2015), o governo federal promoveu diversos programas, diretrizes, medidas e projetos de formação continuada, objetivando a reversão da não alfabetização de crianças, jovens e adultos, no sentido de que a formação do professor é um dos fatores relacionados aos baixos rendimentos do domínio da leitura e da escrita da população brasileira. Intencionando garantir o processo de alfabetização para todas as crianças até os oito anos de idade, no final do terceiro ano do Ensino Fundamental, o

Ministério da Educação, entre os anos de 2011 e 2012, desenvolveu o Programa “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” - PNAIC, o qual a Professora Lírio relata em seu discurso, assim como a importância de outro programa, o Planeta Educação.

Contudo, como esta pesquisa pretende abordar conhecimento profissional e práticas de bons professores, não será feita análise desses programas e da responsabilização do professor por fracassos escolares. Nesse momento, focaliza-se o recorte da fala da professora Lírio sobre o processo de reflexão sobre a prática, oportunizado pela formação continuada e o aspecto de engajamento, quando ela cita “*só não melhora quem não quer*” e também quando faz menções sobre formação continuada e desenvolvimento da profissionalização docente:

Professor se acomoda na desculpa, nas coisas ruins do sistema. Eu sei que a gente fica amarrado com um monte de coisas que vêm de cima, da política, do sistema, da condição social do aluno. Mas tenho que fazer minha parte. Tenho que ensinar. E só vou utilizar essas orientações do PNAIC , por exemplo, se eu tiver consciência de que sou professora e vou ensinar apesar de , ainda que...No meu caso, acho até que a maior desculpa é o sistema , junto da dificuldade social e econômica. Mas também vejo amigo dizendo que não faz porque o aluno tem problema disto e daquilo, que é hiperatividade, que é isso e aquilo. Não estou diminuindo a existência dos problemas e das necessidades individuais. Estou falando do compromisso individual que a gente assume quando tem uma profissão, uai. É mais fácil lamentar. Enfrentar é que são elas. Precisa muita mudança sim, mas também precisa mudar o pensamento do professor no que ele se formou para fazer, que é ensinar (Professora Lírio).

A fala acima denota um comprometimento pessoal para com a profissão e uma demanda reflexiva sobre seu objeto de trabalho, comentado também por Ambrosetti (1996)

[...] a percepção de que a valorização profissional do magistério não pode ser vista como algo que depende apenas de fatores definidos em instâncias externas à profissão, sobre os quais os professores exercem pouco controle, como o salário ou o reconhecimento social, mas que eles podem e devem participar desse processo através de seu próprio espaço de atuação, que é a docência. A forma como ela é exercida é importante na determinação dos rumos da profissão docente (AMBROSETTI, 1996, p. 81).

Desta forma, o exercício da docência também determina o rumo da própria profissão e dos processos de profissionalização, em que se pesem as necessidades que vão além da figura do professor e que podem gerar melhoria na qualidade do ensino, claramente presentes na fala da Professora Lírio.

No mesmo sentido, ainda que instituições totalmente diferentes, nota-se consonância do relato da Professora Lírio com o discurso da Professora Jasmim, que correlaciona sucesso profissional com a formação continuada, apontando sentimento de frustração, quando não se entende daquilo que se pratica, estando esse aspecto, de certa forma, vinculado ao engajamento, enunciado por Silva e Almeida (2015), quando o professor mantém-se atualizado quanto aos avanços do conhecimento da disciplina que ministra e atualiza-se sobre

sua profissão, procurando o conhecimento sobre o sistema em que atua e também sobre as políticas educacionais vigentes.

Não há sucesso profissional sem formação continuada. O profissional... a relação que eu faço é que se você não tem formação continuada em qualquer profissão, você não vai atingir os objetivos. Você vai ficar parado no tempo. E o tempo não para mesmo. No nosso caso como docentes, os alunos a cada momento, você recebe de uma maneira diferente. Então você tem que acompanhar, você tem que estudar. Por mais que às vezes a gente se depare com o que uma pessoa da área da pedagogia que falou algo há trinta, quarenta anos atrás, ainda condiz com o aluno de hoje também. Tem que ver. Tem que estudar [...] Se você estudar, se você buscar o conhecimento, se você entender aquilo que você está fazendo. Sem entendimento, sem conhecimento, você vai ser frustrado (Professora Jasmim).

O relato acima vai de encontro também com a “necessidade de realizar um bom trabalho e a satisfação que isso proporciona ao professor” (AMBROSETTI, 1996, p. 86), sendo, portanto, um fator a ser considerado no desenvolvimento de políticas educacionais e nos projetos de formação de professores.

Obviamente que a formação continuada do professor não é o único meio de efetivar uma melhoria do ensino, mas termina-se este item da pesquisa, ressaltando, que por intermédio dos relatos das professoras pesquisadas e também de observações de uma delas durante momentos desta ação dentro da escola, reafirmando que o docente merece atenção e que este tipo de formação precisa ser pensada, repensada, a fim de que práticas exitosas de formação contínua sejam mais comuns do que as que fracassam e, assim, seja possível que não se perpetue modelos antigos em novas realidades (SAVIANI, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: AFIRMAÇÕES E RETICÊNCIAS

*“Sem entusiasmo nunca se realiza nada de valoroso”
Ralph Emerson*

Na atualidade, o conhecimento salta de instância a uma velocidade antes jamais pensada, sendo que seu acesso é amplamente disseminado e as escolas urgem na busca de caminhos para serem relevantes e efetivas. Nesse sentido, não há espaço para um ensino enciclopédico, cuja base é o acúmulo de conhecimentos, o que cabia bem em exigências de um passado já remoto.

Notoriamente, a efetivação da docência é um processo complexo, que acontece em ambientes também de grandes complexidades. Desenvolver o ensinar pressupõe uma relação que se estabelece entre conhecimento, a realidade dos alunos e as experiências profissionais de cada professor.

Isto implica em reconhecer que a profissão de professor se aprende na formação inicial, no próprio exercício da docência com todas as suas complexidades e na formação continuada. Então, torna-se mais que necessário conhecer, apropriar-se do conhecimento docente, suas práticas e compreender também o papel que o engajamento tem para a profissão.

Com a convivência junto de uma professora de sucesso reconhecida nos diversos ambientes que passou e com as motivações advindas das reflexões acima, brotou essa pesquisa, a qual se faz questão de concluir com afirmações e reticências. As afirmações dizem respeito aos possíveis referentes existentes na literatura sobre o tema, que se confirmaram nos três instrumentos utilizados: questionário com alunos para indicação dos bons professores e suas práticas, observações das professoras elencadas por eles e entrevistas com tais docentes. Reticências no sentido de que as pesquisas sobre conhecimento profissional e práticas exitosas não podem estar diminuídas, almeja-se profissionalização e ensino qualitativamente melhor, o qual presume professores preparados, dentre outros atributos.

Acredita-se que é importante a análise sobre a trajetória pessoal e profissional para o entendimento da construção do bom professor, que o coloca como centro da investigação, observando suas particularidades e semelhanças presentes, certamente, em muitos outros representantes da classe docente.

Nesse sentido, pôde se perceber a relevância desse estudo também por abranger o fato de que o conhecimento profissional faça parte das políticas de formação docente, ainda que muitas pesquisas já tenham sido feitas sobre o assunto. Por outro lado, dar voz ao professor para falar sobre sua identidade, formação e boas práticas, abre espaço para discussões que o

valorizam, que desconstróem o sentimento de isolamento e favorecem para a consciência dos seus próprios saberes, podendo ser um referente para formação continuada.

Aqui se faz um apontamento, observado neste estudo, pois a professora que possui maior liberdade de discutir sua prática dentro da própria escola com equipe diretiva e pares, se pronuncia mais, dialoga mais sobre a docência do que a professora que não tem a mesma possibilidade, ainda que tenha um repertório de ideias e ações muito proficuas. E isto não tem a ver com características de timidez, por exemplo, pois durante as observações, analisou-se, dentro do possível, o ambiente e ouviu-se a professora, que por diversas vezes manifestou a necessidade de partilhar com pares e se sentir sozinha.

Assim, pode se fazer um alerta para o desenvolvimento de diálogo dentro das próprias instituições, como ponto relevante para a construção da profissionalização docente. Acredita-se que este estudo possa contribuir para a afirmação de que o professor não é um protótipo e sim um profissional construído no tempo e no espaço, o qual se elabora pelas relações vividas e que precisa ser compreendido em sua identidade pessoal e social, pois, por meio dessas, dialoga-se com os processos de formação inicial e continuada. E, apesar dos desafios, a boa prática não depende apenas das condições de trabalho ou da cobrança por instâncias superiores.

Do ponto de vista da pesquisadora, é preciso que os professores encontrem na comunidade escolar, condições e liberdade de dialogar para se desenvolverem como pessoas e profissionais, promovendo respeito. Concordando com Ambrosetti (1996), embora seja tarefa difícil e que também envolva mudanças nas políticas públicas, os docentes precisam assumir protagonismo na valorização da profissão e da educação.

Obviamente que as pesquisas sobre insucessos e suas causas são deveras importantes para a educação, além do planejamento de políticas públicas efetivas ao exercício da docência de maneira mais digna e reconhecida socialmente. Contudo, referenciar aquilo que é bom, também pode indicar caminhos para o entendimento da atividade docente, da efetividade das práticas e, por conseguinte, uma maior profissionalização.

Em um movimento de idas e vindas já anunciado no embasamento teórico e nas análises deste estudo, retoma-se Hargreaves (2004), cujos pressupostos sobre “Capital Social”, corroboram com Tardif (2002) por discutir a importância de uma aprendizagem adequada à sociedade do conhecimento. Para o autor, os professores que ensinam para além desta sociedade, desenvolvem não somente o capital intelectual de seus alunos, mas também o capital social, que é a capacidade de estabelecer redes, articular os relacionamentos, fazendo uso dos recursos humanos da comunidade e também da sociedade como um todo.

Ressalta-se que não houve, em nenhum momento desta pesquisa, comparação de qualidade das escolas e que, certamente, o que se elencou como instrumentos desta pesquisa apontam para bons professores, imersos numa concepção de educação, de ensino e de aprendizagem específicas aos contextos em que estão inseridos. Aliás, estudou-se bons professores em duas realidades bastante diferenciadas.

Durante as observações e análises das entrevistas com as duas professoras elencadas pelos alunos de 3º ao 5º anos de ensino fundamental, conclui-se que bons professores possuem conhecimento profissional, práticas profissionais explícitas e engajamento, numa tríade de igual valor e sempre inter-relacionadas.

Observou-se que a prática profissional das professoras é pautada pela gestão do aprendizado e gestão de classe, por meio do ensino explícito que praticam, sendo construídas durante trajetória pessoal e profissional, aplicando a elaboração do conhecimento junto aos alunos, refletindo, avaliando e autoavaliando seu trabalho. Ao mesmo tempo em que há sistematicidade em suas práticas, claramente observa-se o espaço para retomada de diálogos anteriores ou mudança de estratégia para alcançar um objetivo ou contextualizar um conceito. Há planejamento e domínio do que se pretende alcançar juntamente com uma empatia enorme com os estudantes. Aliás, o movimento recursivo desta pesquisa aconteceu o tempo todo, pois ao observar e escutar as professoras quanto às suas práticas, por exemplo, tomava-se ciência de sua base de conhecimentos para o ensino e via-se o engajamento se pronunciando de diversas formas.

Importa referenciar também que a observação e descrição das práticas das professoras desta pesquisa podem levar a compreensões de suas relações com alunos e com a profissão, abrindo espaço para diálogo sobre a docência de forma menos utópica ou idealizada e de maneira não prescritiva, ressaltando os saberes que nem sempre são ditos e por não serem ditos, não são reconhecidos (NÓVOA, 2009).

Aqui vai uma referência considerada relevante pela pesquisadora: percebeu-se uma dimensão que vai além de comprometimento profissional: a preocupação de formação de cidadãos, como por exemplo, quando uma das professoras, espontaneamente, visita um aluno no abrigo. Confirma-se Ambrosetti (1996), a qual refere que quem ensina o faz com sentimentos, valores, conhecimentos e representações que se constroem não somente na profissão, mas na vida, dando uma singularidade em sua prática.

Outro aspecto importante reafirmado pelos dados da pesquisa refere-se à formação continuada acontecendo dentro da escola. Principal fonte formativa para uma professora e ponto nevrálgico para outra, a qual a última demonstra claramente a falta ressentida dessa

continuidade para o seu desenvolvimento profissional, em uma concepção de isolamento profissional que há tempos vem sendo cristalizada e denunciada na docência.

Nesse sentido, é preciso defender a formação alicerçada dentro da profissão, o que abre um possível caminho, onde se possa construir propostas educativas que auxiliem a definição do futuro da formação de professores. E esta pesquisa poderá contribuir quanto a isto, por meio das vozes e observações das professoras consideradas exitosas em sua prática.

Então, é necessário promover entre a classe docente, um amplo debate a respeito de sua atuação e da profissionalização que se pretende. Bons professores possuem conhecimento profissional, fazem gestão de classe e gestão de aprendizados, levando em consideração suas realidades e complexidades. Eles estabelecem regras, oferecem direções precisas, apresentam claramente suas expectativas quanto ao que desejam que o aluno aprenda e quanto ao comportamento ético. Estimulam o questionamento e o provocam também. Fazem da correção do erro, um momento de aprendizagem. Refletem sobre suas práticas, utilizam o registro para evolução da própria docência. São exigentes, mas têm uma boa relação com seus alunos, envolvendo um compromisso moral e afetividade. Possuem um comprometimento moral com a profissão. Procuram na formação continuada, seja em que nível for (formação dentro da escola, autoformação), apoio decisório para seu desempenho, pretendendo qualidade e efetividade, ainda que diante das mais improváveis realidades.

Por esse estudo, ainda que imerso em ambientes totalmente diferentes e limitado à observação de práticas e entrevistas de apenas duas professoras de ensino fundamental, anos iniciais, indicadas pelos alunos das instituições ao preencherem um questionário, observou-se que a prática exitosa e a atribuição de ser bom professor também surgem da intenção docente que não está vinculada ao discurso da impossibilidade. Haja vista o contexto em que uma das professoras exerce a profissão e a preocupação com a formação cidadã da outra, pertencente a um contexto aparentemente mais beneficiado. Ambas rompendo com a superficialidade educacional, não raramente encontrada nos contextos educacionais. Vê-se o compromisso com os objetivos educacionais, valorização do saber ouvir, o poder falar e também o dever falar.

Ainda assim, alerta-se para o fato de que se sabe que não se pode atribuir apenas ao professor a responsabilidade de resolver os problemas educacionais, como já afirmado nos parágrafos anteriores. É sabido o quanto os contextos familiar, social, de políticas públicas são influências grandes no exercício da docência.

Acredita-se que muitas outras reflexões e pesquisas são necessárias para os temas aqui abordados. Ainda assim, espera-se que mais que contribuições, este estudo gere ou reafirme discussões sobre a profissão docente, debatendo sobre o conceito de boas práticas, entendendo

o papel do professor para qualidade de ensino, provocando questionamentos e proposições sobre os caminhos a se percorrer para na formação do professor.

Ademais a estas considerações, neste momento sente-se a necessidade de pontuar também o impacto da pesquisa no desenvolvimento pessoal e profissional da pesquisadora.

Iniciando o programa de Mestrado Profissional em Educação da UNITAU, confessa-se uma dificuldade inicial para adaptação a muitas leituras específicas e técnicas sobre a educação como um todo e o registro de forma acadêmica.

Leituras técnicas, aprofundamento sobre a docência enquanto profissão, epistemologia, políticas públicas entre outros temas, não faziam parte do dia a dia da pesquisadora, a qual sempre passou por estudos mais direcionados ao desenvolvimento humano em níveis emocionais, cognitivos e de aprendizagem, mesmo tendo feito especialização em gestão escolar. Obviamente que tais estudos e a prática compõem a identidade e a profissionalidade da pesquisadora e são deveras importantes para sua atuação. Contudo, estudar a docência em sua complexidade, certamente amplia os horizontes e reflete diretamente em seu trabalho como formadora de professores e coordenação pedagógica de educação infantil e ensino fundamental. Ousa-se dizer que a natureza compósita do professor, que transforma e se transforma acontece diariamente com a pesquisadora, agora de maneira mais intensa.

Sobre o “escrever academicamente”, acredita-se e a literatura confirma não ser uma prática comum na docência, o que acontece com a própria pesquisadora, que apesar de ter passado por pós-graduações *lato sensu*, a imersão em campo, o rigor metodológico, o conhecimento da utilização correta de instrumentos de pesquisa, juntamente com a preciosa orientação dos professores do mestrado (em especial Professora Ana Calil), mudaram e melhoraram o registro da pesquisadora; desenvolvendo um olhar mais atento e consciente da necessidade de aprimorá-lo ainda mais. Está havendo reflexo dessas mudanças da pesquisadora na forma de atuar e de incentivar seus pares na instituição, onde trabalha na produção de escritas reflexivas sobre suas práticas.

Ressalta-se que essas afirmações são relativas ao mestrado como um todo. Ainda assim, afirma-se que a pesquisa feita, ousada, por envolver quatro instrumentos: questionário com os alunos para indicação de bons professores, observação de suas práticas e entrevista com as eleitas, análise documental do PPP das escolas, contribuiu e muito fará a diferença para sua atuação enquanto professora, coordenadora e também sobre o incentivo à formação e desenvolvimento de bons professores e a influência desses para a educação que se pretenda qualitativamente melhor, ainda que localmente. É a transformação acontecendo dentro da profissão, partindo do professor.

Tomar ciência que desde os anos iniciais do ensino fundamental, alunos demonstram compreender quais características possuem bons professores, também, foi um marco para o desenvolvimento e olhar profissional da pesquisadora, aproximando-se do núcleo do processo educativo, que é o aluno e compreendo o quão importante se faz para a docência, a emissão de juízo sobre o profissional que ensina.

A partir da pesquisa, apropriou-se de que para estudar as práticas docentes, é necessário estar inserido no ambiente escolar, vivenciando o dia a dia com suas interações culturais e sociais. É preciso conhecer o professor, sua história, suas ideologias, sua formação, suas condições de trabalho.

A presente pesquisa oportunizou lidar com os muitos dados colhidos. Criar categorias não estanques devido à própria dinamização e complexidade da docência não foi tarefa fácil. Contudo, com a riqueza dos dados que se tinha em mãos, aumentou-se ainda mais a responsabilidade de descrever e relacionar os achados com profundidade, colocando reticências à vastidão de possibilidades de estudos na área de boas práticas docentes.

Estar perto de duas realidades opostas, de professoras fazendo diferença na vida dos alunos, os quais, mesmo ainda no início do ensino fundamental, referenciando características daqueles que consideram bons, entender suas práticas e contextos também afirmam o compromisso moral da pesquisadora para com sua própria docência e para com a profissão como um todo.

A transformação na busca inclusive da valorização do professor, precisa acontecer também no interior da profissão, pelo próprio professor, como mencionado acima, a fim de que seja capaz de analisar suas práticas, realizando um julgamento profissional reflexivo. Com isto, pode se esperar um preparo para o exercício da docência com maior eficácia para os alunos em um mundo em constante mudança e com contextos educacionais complexos.

Como ouvido certa vez pela pesquisadora, acredita-se, agora não apenas como fala escutada, mas sim com apropriação da ideia, que uma dissertação de mestrado não pode parar na obtenção do título de mestre. É preciso ir além, contagiar, se entusiasmar a procura de respostas aos novos questionamentos que surgem a partir de respostas ao problema do estudo feito.

Deseja-se sinceramente que os conhecimentos aqui construídos ainda possam ser aprofundados, ampliados para a pessoa que se debruçou a esta pesquisa em particular e para outros que abraçam a docência, pois mais do que nunca se acredita que só é mestre aquele que persevera no ideal de ser aprendiz.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L.R. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. *In*: BRUNO, E.B.G.; ALMEIDA, L.R. ; CHRISTOV, L.H.S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000.

_____.; PLACCO, V.M.N. de S. (Org.). **O papel do coordenador pedagógico**. Revista Educação, ano 12, nº 142, fev. 2009. São Paulo.

ALTET, M. **A observação das práticas de ensino efetivas em sala de aula: pesquisa e formação**. Traduzido por Maria Teresa Mhereb. Caderno de Pesquisa. [online]. 2017, vol.47, n.166, pp.1196-1223

_____. **Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas**. Coleção Ciências da Educação – Século XXI. Porto: Porto Editora, 2000, p. 21-22.

ANDRÉ, M. **Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil**. Educação Unisinos, v. 19, p. 34-44, jan./jun. 2015.

AMBROSETTI, N. B. **A prática competente na escola pública**. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

ANDRADE, S. M. S. de. **Representações sociais dos estudantes dos cursos de licenciaturas sobre seus bons professores**. 2010. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2010.

ARANHA, M. L. de. O que é uma educação para o pensar. *In*: **Educando para o pensar**. Org. Eder Alonso Castro e Paula Ramos de Oliveira. São Paulo. Cengage Learning, 2011.

AZANHA, J. M. P. Melhoria do ensino e autonomia da escola. *In*: **Educação: temas polêmicos**. São Paulo, Martins Fontes, 1995.

BARBOSA, S. DE M. A. **Boas práticas na escola pública: características de bons professores na visão do aluno dos anos finais do Ensino Fundamental**. 2016. 103f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação), UNITAU, Taubaté, 2016.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível: <http://bancodeteses.capes.gov.br>. Acesso em: abril, maio e junho de 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BÜHLER, C. **Bons professores que fazem a diferença na vida do aluno: saberes e práticas que caracterizam sua liderança**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2010.

CANÁRIO, R. **A escola: o lugar onde os professores aprendem**. Revista de Psicologia. São Paulo PUC/SP, 1998, v. 6, 1º semestre, p. 9-27.

CHEAR, G; DINIZ, R; RIBEIRO, E. **A técnica do questionário na pesquisa educacional**. Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais, 2011, vol. 7, n.7, p. 251- 266.

CRAHAY, M. **Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz?** Cadernos Cenpec, São Paulo, v.3, n.1, p.9-40, jun. 2013.

CUNHA, M. I. DA. **O bom professor e sua prática.** Campinas, SP: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. **Formatos avaliativos e concepções de docência.** Campinas: Autores Associados, 2005.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores – Os desafios da aprendizagem permanente.** Tradução Maria Assunção Flores, Porto Editora, 2001.

ESTRELA, A.- **Teoria e Prática de Observação de Classes: uma estratégia de Formação de Professores.** Porto: Porto Editora, 1990.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRASER, M. T. D. ; GONDIM, S. M. G. **Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa.** Universidade Federal da Bahia. Paidéia, 2004, 14 (28), 139 -152.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo.** Brasília, 2ª edição: Líber Livro Editora, 2005.

FRANÇA, V. D. C.; MARQUES, M. A. R. B. A relação teoria e prática no espaço das HTPS: Possibilidades de formação continuada da docência centrada na escola. **Plures Humanidades**, Ribeirão Preto, v. 13, p.275-290, jul./dez., 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo, E. G. A., 1996.

FUSARI, J. C. **O Planejamento do Trabalho Pedagógico: Algumas Indagações e Tentativas de Respostas.** Série Ideias n. 12. FDE. Centro de Referência Mário Covas. São Paulo. 1990. p. 44-53. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/prf> Acesso: junho 2017.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Terra.** São Paulo: Petrópolis, 2000.

GATTI, B. A. **Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago. 1996.

_____. **Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul. 2001.

_____. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Plano. Série Pesquisa em Educação, v. 1, 2002.

_____. **Avaliação no processo ensino-aprendizagem.** Revista Educação – AEC, v. 142, 2007.

_____. **Formação de professores: condições e problemas atuais.** Fundação Carlos Chagas. Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP ISSN 1984-5332 - Vol. 1, n. 1, p. 90-102, Maio/2009.

_____. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses.** Educar

em Revista, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Curitiba: UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>>. Acesso em: 01 abril. 2018.

_____; ANDRÉ, M. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil**. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 29-38.

GAUTHIER, C. *et al.* **Ensino Explícito e Desempenho dos alunos: a gestão dos aprendizados**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia: Por uma teoria da Pedagogia pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, J. A. **A carreira das professoras do ensino primário**. In NÓVOA, A. (ed.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992. p. 141-169.

GÜNTHER, Hartmut. **Pesquisa Qualitativa versus Pesquisa Quantitativa: Esta é a questão?**. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>. Acesso em 25 maio de 2017.

HARGREAVES, A. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de Professores*. Portugal: Porto Editora, 1995.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **O sistema de organização e gestão da escola**. In: LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 4ª Ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

MARCELO, C. **Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender e ensinar**. Revista Brasileira de Educação, n. 9, p. 51-75, set./out./nov./dez., 1998.

_____. **A identidade docente: constantes e desafios** (C. Antunes, trad.). Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso: fevereiro de 2018.

_____. VAILLANT, D. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba; Editora UTFPR, 2012. Capítulo 1.

MORAN, M. T., MASETTO, M. T., BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**, 21ª edição rev. e atual. – Campinas, SP: Papyrus, 2013.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. 2. ed. rev. São Paulo: Editora Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2009.

MUNICÍPIO. Cachoeira Paulista. Disponível em <https://www.cidade-brasil.com.br/municipio-cachoeira-paulista.html> Acesso: setembro de 2018.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre, Artmed, 2000.

_____. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1993.

RESENDE, V. A. D. L. de. **Análises dos pressupostos de linguagem nos cadernos de formação em língua portuguesa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC**. 2015. 215 f. : il. color. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/123673>>. Acesso: fevereiro 2018.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade** – 8. Ed. – São Paulo. Editora Cortez, 2010.

ROLDÃO, M. do C. **Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação?** In: ALONSO, Luísa; ROLDÃO, M. Céu (Orgs.). *Ser professor de 1º ciclo – construindo a profissão*. Braga: CESC/Almedina, 2005.

_____. **Que é ser professor hoje? A profissionalidade docente revisitada**. Revista da ESES, v. 9, Nova Série, 1998, p. 79-87.

_____. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

SACRISTÁN, J. G. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org). *Profissão Professor*. Porto Editora, Portugal, 1999.

_____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. – 3ª ed. – Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SILVA, V. G. **Por um sentido público da qualidade da educação**. 120 f. 2008. Tese (Doutorado)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SILVA, V. G. DA; ALMEIDA, P. C. A. DE. (Coord.) **Ação docente e profissionalização: referentes e critérios para Formação**. São Paulo, FCC/SEP, 2015.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec/Nova Série [S.I]**,v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014. Acesso em 20 jun de 2017.

_____. SHULMAN, J. H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva de transformação. **Cadernos Cenpec/Nova Série [S.I.]**, v.6, n.1, p. 120-142, jan./jun. 2016. Acesso em 20 jun de 2017.

SZYMANSKI, H. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **A profissionalização do ensino passados trinta anos: Dois passos para a frente, três para trás**. Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013.

_____, LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

UTSUMI, L. M. S. **Professoras bem-sucedidas são professoras reflexivas?? A prática de reflexividade nas ações pedagógicas de professoras nos anos iniciais de escolaridade**01/10/2004 231 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO, São Bernardo do Campo Biblioteca Depositária: Dr. Jalmar Bowden.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação - A observação**. Brasília: Plano, Editora, 2003. (Série Pesquisa em Educação).

APÊNDICE I - OFÍCIO

Taubaté, 28 de julho de 2017.

Prezado (a) Senhor (a)

Somos presentes a V. S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pela aluna Márcia Maria de Castro Buzzato, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2017, intitulado **“BONS PROFESSORES E SUAS PRÁTICAS: DE QUEM ESTAMOS FALANDO?”**. O estudo será realizado com os alunos de Ensino Fundamental de terceiro a nono anos e os professores por eles indicados, na cidade de Cruzeiro, sob a orientação da Prof. Dra. Ana Maria Gimenez Calil.

Para tal, serão realizadas aplicação de questionário aos alunos, entrevistas com os professores por eles indicados e observações das aulas destes docentes, por meio de um instrumento elaborado para este fim, junto à população a ser pesquisada. Será mantido o anonimato da instituição e dos participantes.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passou por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté e foi aprovado sob o CEP/UNITAU nº ____/____ (ANEXO __).

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3625-4100, ou com Márcia Maria de Castro Buzzato, telefone (12) 997931214, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Edna Maria Querido Oliveira Chamon
Coordenadora do Curso de Pós-graduação

Ilma. Sra Lucivânia Aparecida Silva
Diretora
Escola Municipal Dr. José Diogo Bastos
CRUZEIRO –SP

APÊNDICE II – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Cruzeiro, de julho de 2017.

De acordo com as informações do ofício _____ sobre a natureza da pesquisa intitulada **“BONS PROFESSORES E SUAS PRÁTICAS: de quem estamos falando?”**, com propósito de trabalho a ser executado pela aluna Márcia Maria de Castro Buzzato, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, e, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento, autoriza a realização de questionários, entrevistas e observação com os alunos de terceiro ao nono anos do Ensino Fundamental e com os professores por eles indicados que atuam neste local, sendo mantido o anonimato da Instituição e dos profissionais.

Atenciosamente,

Ilma. Sra Lucivânia Aparecida Silva
Diretora
Escola Municipal Dr. José Diogo Bastos
CRUZEIRO -SP

APÊNDICE III - OFÍCIO

Taubaté, 16 de setembro de 2017.

Prezado (a) Senhor (a)

Somos presentes a V. S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pela aluna Márcia Maria de Castro Buzzato, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2017, intitulado **“BONS PROFESSORES E SUAS PRÁTICAS: DE QUEM ESTAMOS FALANDO?”**. O estudo será realizado com os alunos de Ensino Fundamental de terceiro a nono anos e os professores por eles indicados, na cidade de Cruzeiro, sob a orientação da Prof. Dra. Ana Maria Gimenez Calil.

Para tal, serão realizadas aplicação de questionário aos alunos, entrevistas com os professores por eles indicados e observações das aulas destes docentes, por meio de um instrumento elaborado para este fim, junto à população a ser pesquisada. Será mantido o anonimato da instituição e dos participantes.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passou por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté e foi aprovado sob o CEP/UNITAU nº ____/____ (ANEXO __).

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3625-4100, ou com Márcia Maria de Castro Buzzato, telefone (12) 997931214, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Edna Maria Querido Oliveira Chamon
Coordenadora do Curso de Pós-graduação

Ilmo. Sr. Carlos José Araújo do Vale
Secretário de Educação Municipal de Cruzeiro
Diretoria de Ensino Municipal de Cruzeiro
CRUZEIRO –SP

APÊNDICE IV – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Cruzeiro, de novembro de 2017.

De acordo com as informações do ofício _____ sobre a natureza da pesquisa intitulada **“BONS PROFESSORES E SUAS PRÁTICAS: de quem estamos falando?”**, com propósito de trabalho a ser executado pela aluna Márcia Maria de Castro Buzzato, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, e, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento, autoriza a realização de questionários, entrevistas e observação com os alunos de terceiro ao nono anos do Ensino Fundamental e com os professores por eles indicados que atuam neste local, sendo mantido o anonimato da Instituição e dos profissionais.

Atenciosamente,

Ilmo. Sr. Carlos José Araújo do Vale
Secretário de Educação Municipal de Cruzeiro
Diretoria de Ensino Municipal de Cruzeiro
CRUZEIRO –SP

APÊNDICE V - OFÍCIO

Taubaté, 28 de julho de 2017.

Prezado (a) Senhor (a)

Somos presentes a V. S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pela aluna Márcia Maria de Castro Buzzato, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2017, intitulado **“BONS PROFESSORES E SUAS PRÁTICAS: DE QUEM ESTAMOS FALANDO?”**. O estudo será realizado com os alunos de Ensino Fundamental de terceiro a nono anos e os professores por eles indicados, na cidade de Cruzeiro, sob a orientação da Prof. Dra. Ana Maria Gimenez Calil.

Para tal, serão realizadas aplicação de questionário aos alunos, entrevistas com os professores por eles indicados e observações das aulas destes docentes, por meio de um instrumento elaborado para este fim, junto à população a ser pesquisada. Será mantido o anonimato da instituição e dos participantes.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passou por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté e foi aprovado sob o CEP/UNITAU nº ____/____ (ANEXO ____).

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3625-4100, ou com Márcia Maria de Castro Buzzato, telefone (12) 997931214, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Edna Maria Querido Oliveira Chamon
Coordenadora do Curso de Pós-graduação

Ilma. Marileia de Castro Buzzato

Mantenedora

Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Criar e Crescer/Ltda – Colégio Criar e Crescer
Cachoeira Paulista-SP

APÊNDICE VI – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Cachoeira Paulista, de julho de 2017.

De acordo com as informações do ofício _____ sobre a natureza da pesquisa intitulada **“BONS PROFESSORES E SUAS PRÁTICAS: de quem estamos falando?”**, com propósito de trabalho a ser executado pela aluna Márcia Maria de Castro Buzzato, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, e, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento, autoriza a realização de questionários, entrevistas e observação com os alunos de terceiro ao nono anos do Ensino Fundamental e com os professores por eles indicados que atuam neste local, sendo mantido o anonimato da Instituição e dos profissionais.

Atenciosamente,

Mariléia de Castro Buzzato

Mantenedora

Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Criar e Crescer/Ltda – Colégio Criar e Crescer

Cachoeira Paulista-SP

APÊNDICE VII – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

Quem você acha que é um bom professor? Escreva o nome:

Marque um “x” nas características que esse professor apresenta:

- () bonzinho
- () exigente
- () sabe a matéria
- () gosta dos alunos
- () tem bom humor
- () é justo
- () sabe relacionar a matéria com o dia-a-dia
- () tem paciência para explicar
- () tem preocupação se o aluno está aprendendo
- () outra característica

Se você marcou “outra característica”, descreva: _____

APÊNDICE VIII – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA ESTRUTURADA COM PROFESSOR

Parte I

Dados Gerais

Profissão/Formação: _____

Grau de instrução: _____

Idade: _____ Sexo: _____ Tempo na Instituição: _____

Área de atuação: _____

Parte II

Eixos Norteadores do Estudo

1. Como você define a Formação Docente?
2. Como você define sua Prática Docente?

Roteiro de entrevista:

1. O que significa ser professor para você?
2. Como você vê a contribuição da formação para o desempenho da carreira docente?
3. Quais os três principais motivos que o levaram a optar pela carreira docente?
4. Quais são as principais características de sua prática docente?
5. Você conhece os princípios que norteiam a prática pedagógica de sua instituição? Cite três.
6. Do ponto de vista profissional acredita ter atingido seus principais objetivos na instituição? Por quê?
7. Faz alguma relação entre sucesso profissional e formação continuada? Qual?

**APÊNDICE IX– ROTEIRO PARA DESCRIÇÃO DA OBSERVAÇÃO
DAS AULAS DOS BONS PROFESSORES**

Descrição das ações do professor	Espaço	Alunos	
		Comportamentos verbais	Comportamentos não verbais

APÊNDICE X – DESCRIÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DE OBSERVAÇÕES DA PROFESSORA JASMIM

A) Prólogo:

A professora recebeu os alunos no pátio de entrada da escola, onde também estava a pesquisadora. Eles foram conduzidos à sala de aula após o sinal, estando em filas, mas não rígidas.

A professora subiu as escadas que conduzem para a sala, estando ao meio das crianças. Algumas querem ajudá-la com as bolsas, mas ela refere que não é preciso. Instrui com o cuidado para com as mochilas de rodinhas, pedindo que as levantes enquanto sobem as escadas, para não estragá-las.

Vê-se uma conversa fluida entre eles, da qual a pesquisadora participa também, pois caminha em conjunto com professoras e alunos.

A observação perdurou por quatro horas, sendo que se interrompeu no momento do intervalo das crianças e retomou-se para a terceira aula. Portanto, nesse dia foram observadas cinco aulas, todas de Matemática.

A professora relatou à pesquisadora que trocou outras aulas do dia, que também seriam suas, para não fragmentar os objetivos que planejou para a sequência didática de Matemática. Disse que essa é uma prática comum e que nem sempre fala à coordenação, pois esta sabe que se o procedimento é feito, é porque é necessário no momento e que esta autonomia se dá pelo processo de confiança junto à equipe diretiva e compromisso de não fragmentar quando não se pode.

Inicialmente a sala estava enfileirada e diante da proposta da professora, formaram-se grupos.

Descrição:

Descrição das ações do professor	Espaço	Alunos	
		Comportamentos verbais	Comportamentos não verbais
<p>1. Professora intenciona ensinar conteúdo de fração, de acordo com o que fala para os alunos e para a observadora, dando exemplos práticos sobre falas que usamos, por exemplo: “metade”, “um quarto”. Inicia a aula, colocando data na lousa e perguntando aos alunos quem gosta de pizza, quais sabores gostam e quantos pedaços normalmente comem. Desenha, de maneira bem simples, uma pizza com oito pedaços. Faz dois pequenos gráficos de colunas na lousa, pedindo que os alunos não copiem, mas que apenas participem da aula, respondendo. Vai anotando e completando o número de crianças que comem um, dois, três ou quatro pedaços de pizza e os sabores que mais gostam. A maior parte da sala revela que come dois pedaços de pizza e os sabores prediletos são mozzarella, napolitana e portuguesa.</p> <p>2. A professora comenta, divertidamente, sobre os resultados que apareceram e diante da pergunta de um aluno, coloca seu sabor e quantas fatias come também. Pede para os alunos se agruparem na sala de aula de acordo com o que se assemelham em número de fatias, tendo no máximo, quatro participantes. Ela os ajuda a se organizarem em seis grupos. Usa voz de comando como: “Quem come dois pedaços vem aqui com...”. Em seguida, pede que votem apenas em um sabor de pizza para a atividade que realizarão em outra aula.</p> <p>3. A turma escolhe a pizza napolitana como referencial para a próxima aula. Então, a professora distribui pizzas de papel para que recortem e distribuam entre o grupo, de acordo com o número que consomem. Estimula os alunos a pegarem mais discos de papel, se um não for suficiente para a distribuição, já que cada grupo ficou com quatro crianças. A professora caminha entre os grupos e diante de algum desentendimento ou dúvida, vai direcionando as atitudes. Ela caminha o tempo todo entre os grupos, auxiliando inclusive a se organizarem mais rapidamente.</p> <p>4. A professora pede que remontem os discos formando pizzas novamente e solicita que as crianças participem falando em quantos pedaços cada uma estava dividida, quantos pedaços cada uma comeu e quantas pizzas seriam</p>		<p>1. Os alunos anotam a data no caderno e respondem aos questionamentos da professora. Falam muito e ao mesmo tempo. Professora vai ordenando para que não se tumultuem e que todos falem o sabor de pizza e o número de pedaços que normalmente comem. As crianças se empolgam a cada resposta dada e torcem para seu sabor de pizza e número de fatias. A professora parece se divertir com a animação dos alunos.</p> <p>2. Os alunos se movimentam para o agrupamento e resistem um pouco para votarem em apenas um dos três sabores. A professora concorda que é difícil escolher, mas que para atividade, esta postura será necessária.</p> <p>3. Muito falantes, os alunos vão seguindo os comandos da professora, às vezes se incomodando uns com os outros, mas ao mesmo tempo atentos à proposta.</p> <p>4. Alunos respondem aos questionamentos da professora oralmente. Alguns levantam as mãos, outros não. A professora ordena para que cada um se expresse, esperando a sua vez. Tudo acontece com clima de organização, amorosidade e firmeza de ordenação.</p> <p>5. Os alunos vão anotando suas ações em grupo, tendo bastante dúvidas sobre como escrever o que praticaram. Por várias vezes, a professora sentou-se em um grupo, junto aos alunos e orientou mais</p>	

<p>suficientes em cada grupo, questionando inclusive se haveria sobra. Vê-se o conceito de fração equivalente e fração mista sendo ensinado, ainda que não formalmente denominado.</p> <p>5. Ainda em grupos, a professora pede que abram os cadernos e relatem por escrito a situação de cada grupo. Após explicar bem detalhadamente o que quer, vai circulando pela sala, orientando na realização do comando.</p> <p>6. A professora determinou um tempo para o término desta atividade e avisou que depois do recreio, iriam aprender outra forma de escrever tudo o que praticaram.</p> <p>7. Após o intervalo, a professora continua solicitando que as crianças sentem –se nos mesmos grupos, dando um cartão escrito um número para cada grupo.</p> <p>8. Pede para que cada grupo leia o que anotou e desenha a pizza ou as pizza no quadro. À medida que vai desenhando a pizza, vai ensinando o conteúdo de fração, demonstrando o que é inteiro, metade, denominador, numerador. Vai solicitando que as crianças escrevam junto com ela as informações. Observa-se que ela lança bastante perguntas sobre o que está fazendo, indo até o grupo. Vê-se também uma grande problematização, que ultrapassa o conhecimento que está sendo ensinado no momento, mas envolvendo conhecimentos anteriores. Isto acontece pelos questionamentos feitos pela professora e até mesmo com questões que surgem nos grupos. Com estas, a professora faz explicações pontuais ao grupo e quando acha que é pertinente para a sala toda, chama a atenção de todos para si e explica, inclusive usa o quadro, não fazendo apenas oralmente.</p> <p>9. A professora encerra a aula solicitando aos alunos que retornem aos seus lugares, deixando a sala enfileirada. Após todos estarem sentados, pede para que abram a agenda de anotações diárias e pede para colarem um bilhete. Em seguida, lê junto com os alunos e explica que eles irão praticar o conteúdo de frações indo ao mercado próximo ao colégio para comprarem ingredientes para fazerem pizzas. Pede que tragam um valor de R\$ 6,00 para fazerem as compras.</p>		<p>pormenorizadamente. A maior parte deles conseguiu fazer as anotações com independência. As dúvidas são sobre o que está sendo pontuado e não com relação ao fato de escrever. Todos na sala têm leitura e escrita suficientes para o nível de atividade.</p> <p>6. As crianças vão respondendo, montando e desmontando os discos de pizza. Atrapalham-se um pouco com as anotações, mas sempre são orientados pela professora. Isto pode ser percebido pelas próprias falas dos alunos sobre como anotar e até mesmo com as intervenções da professora, que solicita que apaguem uma determinada anotação e refaça. A correção é imediata e acontece por ela estar circulando entre os grupos.</p> <p>7.8. As crianças vão participando ativamente no desenrolar da atividade.</p> <p>9. As crianças se empolgam muito com a proposta, falam bastante e em efusão.</p>	
--	--	---	--

B) Prólogo:

Esta observação foi feita dois dias após a anterior, a fim de se acompanhar o desenvolvimento da aula de matemática da professora.

A mesma durou o período da manhã todo, contabilizando quatro horas.

A professora recebeu os alunos no pátio, conduzindo-os à sala de aula, com as mesmas características já apontadas. A pesquisadora posicionou-se ao fundo da sala e observou sem interferências a visita ao supermercado.

Descrição:

Descrição das ações do professor	Espaço	Alunos	
		Comportamentos verbais	Comportamentos não verbais
<p>1. A professora inicia a aula lembrando que farão uma visita ao mercado próximo ao Colégio para comprarem os ingredientes para a pizza e estudarem um pouco mais de fração. Para tanto, precisa fazer alguns combinados de comportamentos antes de saírem, pois vão a pé. Verifica se todos trouxeram o valor combinado. Após isso, pede para os alunos se agruparem de acordo com as problematizações da última aula. Pede que um aluno de cada grupo fique com os valores trazidos, explicando que farão as compras, dividiram igualmente o valor total por cada integrante. Combina que, por ser uma aula demonstrativa, calcularão dois pedaços de pizza por cada integrante, já problematizando aos alunos que se cada grupo ficou com quatro integrantes e uma pizza feita em casa pode ser dividida igualmente em oito pedaços, quantas pizzas seriam necessárias.</p> <p>2. Vendo que alguns alunos não demonstraram completo entendimento da problematização, a professora distribuiu uma folha para cada um e pediu que fizessem o desenho da pizza e criassem uma legenda, sendo dois</p>	<p>1.2.3.4: sala de aula</p> <p>5.6.7.: supermercado</p> <p>8.: sala de aula</p>	<p>1. Alunos falam ao mesmo tempo, mas também param para escutarem os comandos da professora. Alguns alunos rapidamente resolvem a problematização da professora.</p> <p>2. Os alunos discutem entre si durante a atividade, realizando em pouco mais de dez minutos. Chegam à conclusão que cada grupo irá fazer uma pizza, sendo seis pizzas na sala, por se tratarem de 24 alunos e terem ficado 4 em cada grupo.</p> <p>3. Alguns alunos escrevem matematicamente a problematização da professora, enquanto outros desenharam sobre o próprio disco que já haviam feito na situação anterior.</p> <p>5. Os alunos gostam da atividade e vão respondendo as perguntas que a professora faz.</p> <p>6. Os alunos fazem contas, respondem às problematizações e passam pelo caixa.</p>	<p>1. Existe uma agitação motora devido ao entusiasmo, mas observa-se que não se desorganizam enquanto preparam-se. A professora vai acalmando os alunos, demonstrando sempre liderança com eles.</p> <p>2. Os alunos desenharam a pizza no papel. As crianças, mesmo empolgadas, compreendem as orientações da professora, cumprindo sem necessidade de serem chamadas à atenção.</p>

<p>pedaços para cada um (cada integrante do grupo teria uma cor).</p> <p>3. Novamente a professora problematiza acerca da quantidade de ingredientes, pedindo aos alunos que calculem duas fatias de queijo e uma de presunto por cada pedaço. O molho será comprado por ela, pois segundo a mesma, ficará mais fácil, já que uma lata dará para quase todas.</p> <p>4. A professora organiza os alunos em filas, cada grupo com suas anotações e parte para o supermercado. Pede o auxílio da inspetora de alunos para a condução das crianças na rua. Combina com eles a importância de não saírem das calçadas, de não gritarem e de respeitarem sinais de trânsito e o espaço de outras pessoas dentro do mercado.</p> <p>5. Durante o pequeno trajeto, a professora vai chamando a atenção dos alunos para algumas placas, para a importância da faixa de pedestre e quando chega ao semáforo, faz perguntas sobre ele. Vai lembrando com os alunos conceitos de quadra, bairro comercial, bairro residencial.</p> <p>6. No supermercado, a professora estimula que cada grupo faça suas compras, inclusive fazendo a solicitação no balcão de frios. Os alunos pedem queijo e presunto por número de fatias, que ao serem pesadas, a professora estimula os alunos a fazerem a leitura na balança de medidas de massa. A professora pede que os alunos anotem os valores e somem antes de chegarem ao caixa. Vai pedindo à inspetora de alunos que conduza os grupos que já fizeram suas cestas a passarem pelo caixa.</p> <p>7. Num dos momentos no supermercado, um grupo de alunos entra no caixa preferencial. A professora chega perto e pede para que todos leiam o cartaz que indica os direitos de passarem por aquele caixa e os orienta a</p>		<p>7. Os alunos escutam a professora, leem o cartaz e um deles diz que sempre usa esse caixa. A professora, com gentileza, diz que agora que ele já entendeu a importância de respeitar o caixa preferencial, irá colocar em prática com sua família.</p> <p>8. Os alunos ficam felizes com os elogios da professora, falam com entusiasmo da atividade. Ajudam a etiquetar e voltam para a sala. Lancham já faltando pouco para a aula acabar, junto com a professora em sala mesmo, não demonstrando interesse para fazerem isso no pátio, pois conversam animadamente entre si sobre a ida ao mercado.</p>	
---	--	---	--

<p>sempre procurarem outro, ressaltando o valor da cidadania e empatia com eles.</p> <p>8. Os alunos retornam junto com a professora para a escola e como a aula já está para acabar, ela os conduz para a cantina, etiquetando as compras e guardando na geladeira. Antes de voltarem à sala de aula, ela faz questão de parabenizar os alunos, aproveitando o momento para incentivar que as crianças participem de momentos como o que viveram em suas casas, ressaltando a importância de saber economizarem até mesmo se não precisarem.</p>			
---	--	--	--

B) Prólogo:

A pesquisadora foi à sala do quarto ano, no dia seguinte à última observação, justamente para acompanhar o processo que fora iniciado na disciplina de Matemática, que é ministrada pela Professora A.

Neste dia, as aulas de matemática aconteceram de acordo com o horário, ou seja, foram as três aulas após o intervalo das crianças.

A pesquisadora chegou na sala quando os alunos já estavam se acomodando e se arrumando nos grupos, com a ajuda efetiva da professora. Permaneceu as três aulas, tendo a postura de observar e anotar as práticas, que tiveram duração de 2 horas.

A professora iniciou a aula utilizando o quadro, mas observou-se que havia uma mesa disposta à frente e ao centro da sala com todos os ingredientes das pizzas.

Descrição das ações do professor	Espaço	Alunos	
		Comportamentos verbais	Comportamentos não verbais
<p>1.A professora organizou a sala nos grupos que já se montaram nas aulas anteriores, escrevendo na lousa a data e colocando o título da aula: “Vivenciando o estudo de frações com pizza”.</p> <p>2.Conversou informalmente com os alunos sobre a maneira como pensavam que uma pizza era feita e em seguida, convidou-os a fazerem um texto instrucional coletivo, contendo os ingredientes e o modo de fazer de uma</p>	Sala de aula	<p>4. Rapidamente os alunos falaram qual seria o conteúdo da aula, demonstrando entusiasmo e ansiedade para o momento.</p> <p>5. Os alunos contaram experiências de livros de receita da família e referiram também a internet como fonte de consulta para quando</p>	<p>5.Os alunos se mostraram entusiasmados, mas ao mesmo tempo estavam bem organizados para aquele momento. Prestavam muita atenção ao que a professora falava e tentavam seguir as orientações. Notou-se grande prazer</p>

<p>pizza. Mesmo não sendo professora de língua portuguesa nesta sala, fez comentários da importância das disciplinas e da “conversa” entre uma matéria e outra. Perguntou como são as receitas de internet e se veem em casa, lembrando com os alunos, rapidamente, o uso de verbos no infinitivo, imperativo e o formato do texto instrucional. Foi escrevendo na lousa, mas não solicitou que escrevessem no caderno, dizendo que depois cada um deverá fazer ou não ajuste naquela receita e criar a sua própria receita de pizza, com os mesmos ingredientes.</p> <p>3. Após fazer o texto instrucional na lousa, a professora incentivou as crianças a montarem as pizzas. Circulou pelos grupos, falou da importância de fazer tudo com higiene, inclusive evitando desperdícios. Levou os alunos à cozinha da escola e colocou as pizzas no forno, pedindo para que a cantineira a avisasse quando ficasse pronta.</p> <p>4. Enquanto as pizzas foram ao forno, a professora levou os alunos à sala e colocou no quadro o desenho de uma pizza, escrevendo matematicamente suas representações fracionárias. Nesse momento, iniciou a apresentação de frações equivalentes, mostrando aos alunos concretamente como compreendê-las. O tempo todo solicitou a participação das crianças. Chamou alunos no quadro, explicou e denominou o que estava querendo que eles compreendessem. Esta atividade perdurou por aproximadamente meia hora.</p> <p>5. Quando a cantineira trouxe as pizzas, a professora incentivou os alunos a comerem, ajudando-os a dividirem em oito pedaços iguais, começando pela metade, depois dividindo em quatro e por último em oito. Nesse momento foi lembrando grupo a grupo o que estava na lousa, inclusive apontando o quadro por várias vezes.</p>		<p>queriam fazer uma receita.</p> <p>4. A maior parte dos alunos demonstrou conhecimento do que estava sendo feito na lousa, inferindo sobre os próximos passos e falando sem medo de errarem sobre as indagações da professora. A cada acerto do aluno, a professora elogiava com expressões do tipo: “Muito bem”, “Isso mesmo”. Quando havia erro, ela retomava a questão e explicava novamente.</p>	<p>em degustar a pizza. Nenhuma criança deixou pedaços sobrando ou não quis comer. Parece que o prazer da atividade levou a isto, sendo que a professora comentou com a pesquisadora que até os alunos que ela sabe que comem pouco, estavam gostando da pizza.</p>
---	--	--	---

C) Prólogo:

A observação de número 8 aconteceu na semana seguinte da última aula relatada, tendo sido escolhida pela pesquisadora a fim de observar a condução do conteúdo de frações, na disciplina de Matemática, a fim de compreender quais fechamentos e sistematizações a Professora A fazia diante das práticas que desenvolveu de resolução de problemas, compras no supermercado, feitura das pizzas.

Acompanhou-se a professora e os alunos desde o pátio de entrada, sendo as duas primeiras aulas do dia. A observação perdurou por uma hora e dez minutos aproximadamente, sendo que a pesquisadora se posicionou ao fundo da sala, na mesa em que os alunos deixam agendas e também já deixam os cadernos de tarefas.

Descrição das ações do professor	Espaço	Alunos	
		Comportamentos verbais	Comportamentos não verbais
<ol style="list-style-type: none"> 1. A professora acolhe os alunos no pátio de entrada do colégio e os encaminha para sala de aula. Solicita que abram o livro didático em determinada página e explica conteúdos relacionados a frações. A aula é expositiva, mas o tempo todo solicita que os alunos respondam aos questionamentos que lança. Faz bastante referências às experiências da aula anterior em que fizeram pizzas. 2. A professora solicita que façam sozinhos os exercícios e problemas das páginas que se seguem e enquanto fazem, pede que eles deixem na mesa dela os cadernos de tarefa. Nesses, ela cola uma folha com atividades extras sobre o conteúdo trabalhado. Nota-se que houve a preocupação de contextualizar os exercícios com as aulas dadas anteriormente, não se tratando apenas de uma lista. Fala aos alunos que devem fazer a tarefa e que corrigirão juntos na próxima semana. 3. A professora termina a colagem e vai andando pela sala a fim de sanar as dúvidas de seus alunos. Conversa com a observadora, pois acha as tarefas fundamentais para verificar o que os alunos estão entendendo sobre o que está sendo ensinado. Diz que faz questão de explicar aos pais que a ajuda na tarefa não pode ser sinônimo de fazer pelos filhos e que, caso observem dificuldades, que relatem pela agenda. A partir disto revê o que é preciso fazer 	Sala de aula	Comportamentos verbais <ol style="list-style-type: none"> 1. Os alunos participam da aula, fazendo os exercícios junto com a professora e também respondendo ao que é perguntado. Não precisam levantar a mão para falarem. Falam em conjunto muitas vezes e outras de maneira separada. 2. Alunos que apresentam dúvidas chamam a professora ou vão até a mesa dela. Há espontaneidade na dúvida., ou seja, aparenta ser comum recorrer à professora sem formalidades. 	Comportamentos não verbais <ol style="list-style-type: none"> 1. Os alunos estão sentados enfileirados, com o material didático aberto. Acompanham a professora. Não há inquietações. 2. A sala em quase sua totalidade tenta resolver os exercícios. Há um clima de colaboração entre os alunos, que mesmo não estando em conjunto ou duplas, movimentam-se nas próprias carteiras para se ajudarem com os da frente e de trás.

<p>e mesmo que tenha o material apostilado para seguir, tem a liberdade de planejar novos exercícios ou novas explicações sobre o conteúdo. Quando em dúvida de como proceder diante do conteúdo, utiliza bastante a procura à coordenação do colégio se for em relação ao “como fazer” em alguma disciplina, também procura o sistema com o qual trabalha, visto que este tem consultores de área e que se disponibilizam a auxiliar sempre. Ressalta nesse momento que, muitas vezes, os consultores pedem descrições da sala de aula, o que acaba ajudando a pensar sobre os próprios alunos.</p>			
--	--	--	--

APÊNDICE XI – DESCRIÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DE OBSERVAÇÕES DA PROFESSORA LÍRIO

A) Prólogo:

A observação de número 5 aconteceu já no ano de 2018, quando a professora Lírio iniciou os trabalhos como polivalente do quinto ano. A duração foi de aproximadamente duas horas, sendo que a pesquisadora chegou e os alunos já estavam em sala com a professora, que ia iniciar aula de um projeto de empreendedorismo, abordando também Língua Portuguesa e Matemática. Segundo a professora, como a escola é de ensino integral e pertence a uma comunidade bem carente, a direção pede que sejam colocadas estratégias que visem o empreendedorismo, mas que não há nada formalizado no plano político pedagógico da mesma.

Assim, ela mesma seleciona o que considera ser viável para os alunos, observando o entorno da escola e introduzindo o empreendedorismo junto às diversas disciplinas formais.

Os alunos estavam em semicírculo, com uma mesa disposta ao meio da sala, com materiais para fazer sacolé. Na lousa estava colado um texto instrucional do tipo receita.

Descrição das ações do professor	Espaço	Alunos	
		Comportamentos verbais	Comportamentos não verbais
1. A professora apresenta a pesquisadora à turma do quinto ano e conta que ela estará observando algumas aulas. Ela se dirige à pesquisadora e conta que está com algumas dificuldades com disciplina de alguns alunos, principalmente um que sempre debocha do que ela faz ou fala. Nesse ponto, a pesquisadora pergunta se está tendo algum trabalho para atuar diretamente com a indisciplina e a professora responde que tem trabalhado sistematicamente os combinados, já iniciou a Feira do Desempenho, mas que está conversando muito com esse aluno em momentos além de sala de aula (recreio, entrada ou saída). Disse que ele tem sérios problemas em casa, que acha que não encontra limite algum para situações de vida diária e então reage com agressividade verbal. Então, está tentando demonstrar preocupação com ele, valoriza quando ele tem uma boa fala e é bastante firme quando ele faz		1. Alunos perguntam à pesquisadora de onde veio, porque vai observar trabalho da professora. A pesquisadora explica as intenções do trabalho em linguagem de fácil entendimento e relembra a participação deles no questionário. A professora comenta que eles devem ter um bom comportamento, mostrando à professora que formam uma sala legal e que quer aprender.	
		2. Os alunos brincam com a	

<p>alguma falta de educação para com ela e com os outros. Não o leva à direção, pois essa conduta já é o que ele esteve acostumado desde que entrou na escola. Segundo a professora, falou para a criança que agora vai cuidar para ele aprender, para estudar e para ser um bom menino e que vai contar com a ajuda somente dele e não de diretor, assistente social.</p> <p>2. A professora coloca na lousa a palavra empreendedorismo e conversa com os alunos sobre seu significado, perguntando a eles como podem ser meninos e meninas empreendedores a partir do que esta explicando. Ouve atentamente cada uma deles, ordena as falas para que não façam todos ao mesmo tempo e relembra que ainda que possam desenvolver qualquer atividade, a escola é o maior empreendimento para a vida de cada um.</p> <p>3. A professora lê o texto para os alunos, ao mesmo tempo em que convida um para fazer a mistura. Ela seleciona o aluno sobre o qual havia relatado sobre indisciplina, que mostrou espanto ao ser escolhido.</p> <p>4. Após a criança fazer o solicitado pela professora, ela fez várias arguições sobre o valor que o sacolé poderia ser vendido, quanto foi gasto, quanto a receita rendeu. Em tudo isto foi fazendo anotações do quadro, perguntando o que as crianças achavam, pedia para alunos fazerem as contas, indo ao quadro.</p> <p>5. A professora ensina conceitos de dobro, metade e aborda o termo “cem por cento”, relacionando a expressão usada no dia a dia com o conceito de matemática, já inserindo na questão do sacolé.</p> <p>6. A professora pede que todos copiem o texto que está no quadro, além dos cálculos que fizeram. Em seguida, passa uma situação problema para os alunos envolvendo os conceitos trabalhados e pede para que tentem resolver sozinhos. Nesse momento, circula pela sala, baixando-se diante da carteira de um ou de outro aluno, retomando explicações. A professora responde também aos questionamentos sobre o sacolé, com bom humor.</p>		<p>sonoridade da palavra, repetem várias vezes até formar uma voz uníssona. Contudo, escutam o que a professora está dizendo e ao serem questionados, contam que ajudam a vender balas, limpam matos de calçadas em outros bairros. Quando a professora fala da escola, alguns riem e ela muda o semblante mostrando a seriedade de não abandonarem a escola. Esta fala acontece com firmeza, mas sem tom de julgamento.</p> <p>3. Os outros alunos também demonstraram espanto com a escolha da professora, que falou que todos teriam oportunidade, inclusive ele.</p> <p>4. Alunos participam com questionamentos, respostas. Gostam de serem chamados para irem ao quadro.</p> <p>5. Os alunos interferem bastante com frases do tipo: “Dona, o que é então quando a gente fala que alguém está cem por cento?”. Outros exemplos são dados por outros alunos. Em todos os momentos, a professora vai respondendo e ordenando para que cada um fale.</p> <p>6. Alunos vão fazendo o problema, mas também demonstram certa ansiedade para que dê o tempo do congelamento do sacolé.</p>	
---	--	---	--

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PAIS DE ALUNOS

Pesquisa: “BONS PROFESSORES E SUAS PRÁTICAS”

Orientador: Prof. Dr(a). Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

Seu (sua) filho (a) está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar que ele (ela) faça parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador (a) responsável. Em caso de recusa ele (ela) não será penalizado (a) de forma alguma.

Informações sobre a pesquisa:

Título do Projeto: “Bons professores e suas práticas: de quem estamos falando?”

Objetivo da pesquisa: O objetivo desta pesquisa é descrever bons professores de escola pública e escola particular, inicialmente selecionados a partir da visão dos seus alunos e analisar os fatores, práticas e saberes docentes que levam ao seu reconhecimento como bom profissional da educação.

Coleta de dados: a pesquisa terá como instrumentos de coleta de dados a aplicação de questionários aos alunos, a entrevista com professores e a observação de suas práticas, que serão aplicados junto aos alunos do ensino fundamental de terceiro ao nono anos na (s) cidade (s) de Cachoeira Paulista e Cruzeiro.

Destino dos dados coletados: a pesquisadora será o responsável pelos dados originais coletados por meio do questionário aos alunos e entrevistas com os professores, permanecendo de posse dos mesmos por um período não inferior a 5 (cinco) anos, quando então os mesmos serão destruídos. Os dados originais serão guardados, tomando-se todo o cuidado necessário para garantir o anonimato dos participantes. As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados a partir dos mesmos não serão utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição onde a pesquisa será realizada. Os dados coletados por meio de questionários aos alunos e entrevistas com os professores serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (SP), bem como para divulgar os dados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos.

Riscos, prevenção e benefícios para o participante da pesquisa: o possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, por meio de questionários aos alunos e entrevistas com os professores. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficarão garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem a educação escolar e sua complexidade, que envolve inclusive o pensar no papel do professor, sendo importante identificar sua multiplicidade de ações, conhecer um pouco mais sobre quem é considerado bom professor e quais são suas práticas, propondo reflexões para uma possível melhor qualidade em educação. Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final do mesmo, quando das conclusões do mesmo.

Garantias e indenizações: fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de serem informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa, para isto, a qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de suas dúvidas.

Esclarecimento de dúvidas: a investigadora é mestranda da Turma 2017 do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (SP), Márcia Maria de Castro Buzzato residente no seguinte endereço: Rua Gênésio de Carvalho Vasques, 35, Parque Primavera, Cachoeira Paulista, SP, podendo também ser contatado pelo telefone (12) 997931214. A pesquisa será desenvolvida sob a orientação do (a) Prof. Dr. (a) Ana Maria Gimenes Corrêa Calil, a qual pode ser contatado pelo telefone (12)996434398. A avaliação dos procedimentos éticos das pesquisas com seres humanos e a disposição para esclarecimentos por parte do pesquisador, instituições envolvidas e participantes da presente pesquisa será feita pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, situado na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Bairro: Centro, Taubaté-SP, no telefone: (12) 3625-4217.

A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes, sendo os dados coletados nas dependências da Instituição, onde os participantes que compõem a amostra atuam, em horário condizente com as disponibilidades dos mesmos. Da mesma forma fica aqui esclarecido que a participação no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento pela sua participação no mesmo, ficando excluídas as indenizações legalmente estabelecidas pelos danos decorrentes de indenizações por danos causados pelo pesquisador.

As informações serão analisadas e transcritas pela pesquisadora, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. O anonimato será assegurado em todo processo da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. A sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre a educação escolar e sua complexidade, que envolve inclusive o pensar no papel do professor, sendo importante identificar sua multiplicidade de ações, conhecer um pouco mais sobre quem é considerado bom professor e quais são suas práticas, propondo reflexões para uma possível melhor qualidade em educação.

DECLARAÇÃO:

Declaro que li e que compreendi todas as informações contidas neste documento, sanei todas as minhas dúvidas, junto ao pesquisador, quanto a minha participação no presente estudo, ficando-me claros, quais são os propósitos da presente pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de não utilização das informações em prejuízo das pessoas no decorrer e na conclusão do trabalho e da possibilidade de obter esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação não será paga, bem como não terei despesas, inclusive se decidir em desistir de participar da pesquisa.

Concordo em autorizar meu (minha) filho (a) participar desse estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar o motivo da desistência, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

_____, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do Participante

Nome do Participante: _____

Márcia Maria de Castro Buzzato
Pesquisadora responsável

Declaramos que assistimos à explicação do (a) pesquisador (a) ao participante, que as suas explicações deixaram claros os objetivos do estudo, bem como todos procedimentos e a metodologia que serão adotados no decorrer da pesquisa.

Testemunha

Testemunha

ANEXO B – TERMO DE ASSENTIMENTO

PAIS DE ALUNOS

Pesquisa: “BONS PROFESSORES E SUAS PRÁTICAS”

Orientador: Prof. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “BONS PROFESSORES E SUAS PRÁTICAS”. sob a responsabilidade da pesquisadora MÁRCIA MARIA DE CASTRO BUZZATO. Nesta pesquisa pretendemos descrever bons professores de escola pública e escola particular inicialmente selecionados, a partir da visão dos seus alunos e, analisar os fatores, práticas e saberes docentes que levam ao seu reconhecimento como bom profissional da educação. A participação dele é voluntária e se dará aplicação de questionário. Esta pesquisa apresenta risco mínimo (ou risco maior que o mínimo, se for o caso, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler, etc.). Apesar disso, o menor tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa, de responsabilidade do pesquisador responsável. Se ele aceitar participar estará contribuindo para ampliar o conhecimento sobre a educação escolar e sua complexidade, que envolve inclusive o pensar no papel do professor, sendo importante identificar sua multiplicidade de ações, conhecer um pouco mais sobre quem é considerado bom professor e quais são suas práticas, propondo reflexões para uma possível melhor qualidade em educação. Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você, como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a identidade do menor com padrões profissionais de sigilo. O menor não será identificado em nenhuma publicação. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você. Para qualquer outra informação o Sr. (a) poderá entrar em contato com o pesquisador pelo telefone (12) 997931214 - Inclusive ligações à cobrar) ou pelo e-mail (mbuzzato@hotmail.com). Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br.

MÁRCIA MARIA DE CASTRO BUZZATO _____

Consentimento Pós-informação

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, responsável pelo menor _____, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, ____ de _____ de 20 ____.

Assinatura do (a) Responsável

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFESSOR

Pesquisa: “BONS PROFESSORES E SUAS PRÁTICAS”

Orientador: Prof^ª. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador (a) responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

Informações sobre a pesquisa:

Título do Projeto: “Bons professores e suas práticas: de quem estamos falando? ”

Objetivo da pesquisa: O objetivo desta pesquisa é descrever bons professores de escola pública e escola particular inicialmente selecionados, a partir da visão dos seus alunos e, analisar os fatores, práticas e saberes docentes que levam ao seu reconhecimento como bom profissional da educação.

Coleta de dados: a pesquisa terá como instrumentos de coleta de dados a aplicação de questionários aos alunos, a entrevista com professores e a observação de suas práticas, que serão aplicados junto aos alunos do ensino fundamental de terceiro ao nono anos nas cidades de Cachoeira Paulista e Cruzeiro.

Destino dos dados coletados: a pesquisadora será o responsável pelos dados originais coletados por meio de questionários aos alunos e entrevistas com os professores, permanecendo de posse dos mesmos por um período não inferior a 5 (cinco) anos, quando então os mesmos serão destruídos. Os dados originais serão guardados, tomando-se todo o cuidado necessário para garantir o anonimato dos participantes. As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados a partir dos mesmos não serão utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição onde a pesquisa será realizada. Os dados coletados por meio de questionários aos alunos e entrevistas com os professores serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (SP), bem como para divulgar os dados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos.

Riscos, prevenção e benefícios para o participante da pesquisa: o possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, por meio de questionários aos alunos e entrevistas com os professores. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem a educação escolar e sua complexidade, que envolve inclusive o pensar no papel do professor, sendo importante identificar sua multiplicidade de ações, conhecer um pouco mais sobre quem é considerado bom professor e quais são suas práticas, propondo reflexões para uma possível melhor qualidade em educação. Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final do mesmo, quando das conclusões do mesmo.

Garantias e indenizações: fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de serem informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa,

para isto, a qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de suas dúvidas.

Esclarecimento de dúvidas: a investigadora é mestranda da Turma 2017 do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (SP), Márcia Maria de Castro Buzzato residente no seguinte endereço: Rua Gênésio de Carvalho Vasques, 35, Parque Primavera, Cachoeira Paulista, SP, podendo também ser contatado pelo telefone (12) 997931214. A pesquisa será desenvolvida sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil, a qual pode ser contatada pelo telefone (12) 996434398. A avaliação dos procedimentos Éticos das pesquisas com seres humanos e a disposição para esclarecimentos por parte do pesquisador, instituições envolvidas e participantes presente pesquisa será feita pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, situado na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Bairro: Centro, Taubaté-SP, no telefone: (12) 3625-4217.

A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes, sendo os dados coletados nas dependências da Instituição, onde os participantes que comporão a amostra atuam, em horário condizente com as disponibilidades dos mesmos. Da mesma forma fica aqui esclarecido que a participação no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento pela sua participação no mesmo, ficando excluídas as indenizações legalmente estabelecidas pelos danos decorrentes de indenizações por danos causados pelo pesquisador.

As informações serão analisadas e transcritas pela pesquisadora, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. O anonimato será assegurado em todo processo da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. A sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre a educação escolar e sua complexidade, que envolve inclusive o pensar no papel do professor, sendo importante identificar sua multiplicidade de ações, conhecer um pouco mais sobre quem é considerado bom professor e quais são suas práticas, propondo reflexões para uma possível melhor qualidade em educação.

DECLARAÇÃO:

Declaro que li e que compreendi todas as informações contidas neste documento, sanei todas as minhas dúvidas, junto ao pesquisador, quanto a minha participação no presente estudo, ficando-me claros, quais são os propósitos da presente pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de não utilização das informações em prejuízo das pessoas no decorrer e na conclusão do trabalho e da possibilidade de obter esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação não será paga, bem como não terei despesas, inclusive se decidir em desistir de participar da pesquisa.

Concordo em participar desse estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar o motivo da desistência, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

_____, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do Participante

Nome do Participante: _____

Márcia Maria de Castro Buzzato
Pesquisadora Responsável

Declaramos que assistimos à explicação do (a) pesquisador (a) ao participante, que as suas explicações deixaram claros os objetivos do estudo, bem como todos procedimentos e a metodologia que serão adotados no decorrer da pesquisa.

Testemunha

Testemunha