

ESTUDOS

Professores(as) marcantes em pauta: um olhar à luz das perspectivas dos estudantes da educação básica

Patrícia Gomes Passos^{I,II}

Mônica Vasconcellos^{III,IV}

<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.105.5814>

Resumo

O presente artigo é parte de uma investigação desenvolvida durante o curso de Mestrado em Educação realizado em uma universidade pública da região Sudeste do Brasil. A pesquisa que o originou teve como objetivo identificar e analisar os conhecimentos e os saberes mobilizados por professores da educação básica considerados marcantes por seus alunos. Neste texto, apresentamos as justificativas mencionadas por estudantes do Curso Normal na indicação dos professores que consideraram positivamente marcantes em suas trajetórias escolares. Advinda das Ciências Humanas, a pesquisa, de cunho qualitativo, foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética e contou, como metodologia, com o preenchimento de um questionário composto por questões fechadas e abertas respondidas por estudantes da 1ª série do Curso Normal Médio de uma escola pública estadual. Mediante o preenchimento do questionário, os estudantes indicaram professores e/ou ex-professores que qualificavam como marcantes, bem como explicitaram as razões pelas quais assim os compreendiam. Os dados apontam a dimensão humana como importante viés na condução da prática docente, com atenção especial para a indissociabilidade entre ensinar bem, valorizar o diálogo e estabelecer relações

^I Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. *E-mail*: <pgpassos@id.uff.br>; <<https://orcid.org/0000-0003-2733-3879>>.

^{II} Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Niterói, Rio de Janeiro, Brasil.

^{III} Universidade Federal Fluminense (UFF). Niterói, Rio de Janeiro, Brasil. *E-mail*: <monicavasconcellos@id.uff.br>; <<https://orcid.org/0000-0003-2938-2121>>.

^{IV} Doutora em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.

de afeto. Acreditamos que as análises apresentadas podem contribuir com a ampliação do debate relacionado à prática docente, fornecendo informações que poderão inspirar novos estudos sobre o tema.

Palavras-chave: formação de professores; professores marcantes; Curso Normal.

Abstract

Remarkable teachers: a look at the perspectives of basic education students

The present study is part of a research developed during the course of a master's degree in education at a public university in the Southeast Region of Brazil. It derives from a research focused on identifying and analyzing the knowledge and know-how mobilized by basic education teachers considered remarkable by their students. In this paper, we present justifications mentioned by the students in indicating the teachers they considered positively remarkable in their school trajectories. Stemming from human sciences and having a qualitative nature, our research was submitted and approved by the Ethics Committee and relied on a questionnaire composed of open and closed questions filled by students of the 1st year of the Teacher Training Course of a public state school. Upon completion, the students indicated teachers and/or former teachers they labelled remarkable and clarified their reasons. Data points out to the human aspect as an important bias in the conduction of the practice, in particular, the inseparability between teaching well, valuing dialogue, and establishing affectionate relationships in everyday school life. We believe that the analyses presented can contribute to the broadening of the debate regarding teaching practice, providing information that may inspire further studies on the subject.

Keywords: teacher training; remarkable teachers; Teacher Training Course.

Resumen

Profesores destacados en la agenda: una mirada a la luz de las perspectivas de los estudiantes de educación básica

Este artículo es parte de una investigación desarrollada durante la Maestría en Educación realizada en una universidad pública de la región Sudeste de Brasil. La averiguación que lo originó tuvo como objetivo identificar y analizar los conocimientos y saberes movilizados por los profesores de educación básica considerados destacados por sus estudiantes. En este texto presentamos las justificaciones mencionadas por los estudiantes del curso de formación docente al recomendar profesores que consideraban positivamente destacados en sus trayectorias educativas. Proveniente de las Ciencias Humanas, la investigación, de carácter cualitativo, fue sometida y aprobada por el Comité de Ética e incluyó, como metodología, la cumplimentación de un cuestionario compuesto por preguntas cerradas y abiertas respondidas por estudiantes del 1º año del curso de formación de una escuela secundaria estatal. Al completar el cuestionario, los estudiantes nominaron a profesores y/o exprofesores que consideraban destacados, además de explicar las razones por las que entendían que lo eran. Los datos señalan la dimensión humana como un sesgo importante en la realización de la práctica docente, con especial atención a la inseparabilidad entre enseñar

bien, valorar el diálogo y establecer relaciones de afecto. Creemos que los análisis presentados pueden contribuir y ampliar el debate relacionado con la práctica de los profesores, proporcionando informaciones que pueden inspirar nuevos estudios sobre el tema.

Palabras clave: formación docente; profesores destacados; curso de formación.

Introdução

Ao longo do nosso percurso de escolarização, muitas foram as experiências que vivemos na interlocução com a comunidade escolar, dentre as quais destacamos a qualidade das relações que estabelecemos com alguns de nossos professores como aspecto importante para as aprendizagens que ocorreram e fator decisivo para a escolha do magistério como profissão. Esses professores, que marcaram significativamente as nossas trajetórias pessoais e profissionais, anos mais tarde, também nos inspiraram a realizar a pesquisa aqui apresentada (Passos, 2020).

Intitulada *Professores marcantes: conhecimentos e saberes revelados à luz das perspectivas dos estudantes da educação básica*, a referida pesquisa originou nossa dissertação de mestrado e provocou a realização do estado da arte¹ com foco na temática do professor marcante. Os resultados que emergiram evidenciam baixa produção nesse campo, uma vez que um pequeno quantitativo de trabalhos relacionados ao tema foi publicado entre 2013 e 2018.

Utilizando os descritores “professor marcante” e “docente marcante”, iniciamos um levantamento na busca por trabalhos armazenados nos:

Anais das Reuniões Científicas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação (Anped) – GT 04, GT 08, GT 12 e G13; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. (Passos, 2020, p. 28).

As informações decorrentes desse levantamento revelaram que:

[...] ao projetarmos os descritores “professor marcante” e “docente marcante” [...] as bases consultadas indicam pouca atenção acerca [destes], quando o foco é a educação básica. Em linhas gerais, dentre as publicações disponibilizadas nas referidas fontes localizamos apenas duas obras que abrangem o tema do professor marcante [...]. Nenhuma das publicações encontradas diz respeito ao descritor docente marcante. (Passos, 2020, p. 32).

Esse resultado ajudou a consolidar nosso interesse pelo tema e impulsionou a investigação, até mesmo porque as obras mais recentes que servem de referência datam de 2008; portanto, foram concluídas há mais de uma década e meia (Cunha, 1994; Monteiro, 2007).

Ao abordarmos o assunto, julgamos apropriado chamar a atenção para o que a literatura tem denominado “bom professor”, a fim de favorecer a distinção entre esse conceito e as discussões relativas ao “professor marcante”.

¹ “Estado da arte é o mapeamento das produções acadêmicas já existentes sobre um determinado tema, reunindo as principais conclusões sobre ele através desses estudos” (IFRN, [2023]).

Cunha (1994) esclarece que o bom professor é aquele que gosta do que faz, ensina bem, proporciona atividades ricas e desafiadoras aos alunos e com eles se relaciona bem. Na obra *O bom professor e sua prática*, a autora compartilha informações sobre a pesquisa de cunho qualitativo que desenvolveu, da qual professores e alunos da educação básica e do ensino superior foram partícipes. O estudo buscou compreender como se dá a prática dos professores assim considerados e o que concorre para que sejam qualificados desse modo. Dentre os resultados que emergiram, “gostar de ensinar” e “gostar de gente” foram os aspectos mais apontados pelos professores entrevistados, os quais ressaltaram esses pontos como fundamentais para a prática de um bom professor (Cunha, 1994). Ao serem provocados a ampliar suas respostas, acrescentaram que não era possível dizer se esses aspectos são ensinados ou se são parte da “vocação” e/ou das “tendências” de cada pessoa.

Não raro, observamos esses mesmos elementos serem citados nos estudos relacionados ao professor marcante. Sobre o assunto, Castanho (2001, p. 157) afirma que o professor marcante é alguém que “[...] ensina bem, conhece bem a sua área e geralmente alia características positivas de domínio afetivo às características do domínio cognitivo”. Se, de um lado, professores marcantes e bons professores têm esses pontos em comum, de outro, um bom professor nem sempre é reconhecido como alguém que marcou de forma significativa a vida dos alunos. Por que isso acontece? O que leva um professor a ser considerado marcante e outro não? De que modo se relaciona com sua turma, organiza e desenvolve seu trabalho? Quais conhecimentos e/ou saberes mobiliza e produz no exercício da profissão e quais são suas fontes de referência?

Nosso intuito aqui não é criar fórmulas mágicas, capazes de evidenciar como se constitui um professor marcante, e, sim, chamar a atenção para as ações, as relações, os fazeres e outros aspectos de natureza subjetiva e objetiva que expressem os saberes que mobiliza e que o configuram como tal. Assim, poderemos tecer discussões que nos levem a refletir sobre o teor desses saberes (Gauthier *et al.*, 1998; Tardif, 2014) e sobre os modos como os integra ao seu trabalho. Acreditamos que, mediante essa tessitura, poderemos alçar voos que nos permitam delinear caminhos que instiguem reflexões e contribuições para a formação de professores, principalmente, a inicial, visando à minimização e/ou à superação dos desafios encontrados pelos professores iniciantes (Vasconcellos, 2009).

É válido ressaltar que o professor marcante ao qual nos referimos é um ser humano dotado de expectativas, inseguranças, dificuldades e limitações, como qualquer outro. Ao mesmo tempo, é alguém que “[...] amplia os horizontes próprios e dos alunos, faz-se seguro e incute segurança, busca a verdade a despeito de todas as dificuldades e contingências” (Castanho, 2001, p. 162), ou seja, articula e lida com elementos de natureza pessoal e profissional de tal modo que seus alunos o percebem dessa maneira.

[...] Eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal. (Nóvoa, 1995, p. 17, grifo nosso).

É notório perceber que nos constituímos de aspectos pessoais e profissionais e, assim, nossas identidades vão configurando-se e reconfigurando-se, conjugando e entrelaçando

esses dois campos sem a garantia de que a nossa atuação será marcante para nós mesmos ou para nossos alunos. Mesmo assim, diante dessas e de outras incertezas, imersos nas agruras, dificuldades e inseguranças que a vida impõe, alguns docentes se destacam e fazem de sua profissão um cenário de experiências marcantes para os jovens e/ou as crianças com os quais convivem em sala de aula. Inspiradas pelas marcas que esses profissionais deixam em nossas vidas e pelas reflexões provocadas pela literatura (Nóvoa, 1995; Monteiro, 2007; Freire, 2019; Raimundo; Vasconcellos, 2023; Toledo; Vasconcellos, 2023), definimos os objetivos e os procedimentos metodológicos de nossa pesquisa, na busca pelo estabelecimento de critérios que nos permitissem uma aproximação com professores assim qualificados por seus alunos. Essas e outras informações são parte da composição dos tópicos subsequentes, os quais levaram em conta o objetivo delineado para a construção deste artigo: analisar as justificativas apresentadas por estudantes do Curso Normal para indicar os professores que consideraram positivamente marcantes em suas trajetórias escolares.

1 Objeto, objetivos e metodologia da pesquisa

Duarte (2002, p. 140) relata que “a definição do objeto de pesquisa assim como a opção metodológica constituem um processo tão importante para o pesquisador quanto o texto que ele elabora ao final”. Por meio da definição do objeto, temos condições de especificar os objetivos do estudo e desenhar o percurso metodológico da investigação, possibilitando, inclusive, agir com mais segurança e avaliar com clareza as afirmações e os esclarecimentos que fazemos nesse processo.

A esse respeito, entendemos que:

[...] pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais. (Duarte, 2002, p. 140).

A autora pondera que, numa pesquisa qualitativa, principalmente na área da Educação, somos muitas vezes convidados a revisitar “lugares” sob o uso de “lentes” teóricas diversas que nos ajudarão a enxergá-los e a interpretá-los de formas variadas. Esse é, ao nosso ver, o diferencial da pesquisa qualitativa que, para além dos dados quantitativos, oferece-nos infinitas possibilidades de interpretação e reinterpretação de fenômenos e contextos, gerando novos conhecimentos e ampliando/refinando nosso “olhar” para o que foi e/ou está sendo vivido.

Em síntese, nosso estudo se pauta pelas orientações das pesquisas de cunho qualitativo (Ludke; André, 1986), por entendermos que possibilitam o acesso a uma variedade de procedimentos de aquisição das informações e a uma gama de perspectivas de análise dos resultados. Em razão disso, valemo-nos das reflexões de Duarte (2002), ao chamar a atenção para a necessidade de compartilhar, em minúcias, informações e reflexões sobre o teor das investigações que empreendemos. Em nossa opinião, esse tipo de cuidado é essencial por diferentes razões, especialmente porque auxilia jovens pesquisadores a compreenderem as sinuosidades que a realização de uma investigação qualitativa envolve, conferindo-lhes

mais confiança perante o desafio que se inicia, tendo em vista que “[...] apesar dos riscos e dificuldades que impõe, [este processo] revela-se sempre um empreendimento profundamente instigante, agradável e desafiador” (Duarte, 2002, p. 140).

Diante do exposto, nossa investigação foi desenvolvida com base nos esclarecimentos anteriormente revelados, cujos detalhes estão descritos a seguir.

1.1 Objetivo geral

As informações contempladas neste artigo têm por finalidade analisar as justificativas apresentadas por estudantes do Curso Normal para indicar os professores que consideraram positivamente marcantes em suas trajetórias escolares.

1.2 Caminho metodológico da pesquisa

O processo metodológico que trilhamos envolveu alunos da 1ª série do ensino médio – modalidade Curso Normal – e professores da educação básica vinculados a uma escola pública da Região Metropolitana de uma grande cidade do Sudeste brasileiro. Inicialmente, visitamos a escola selecionada, cuja escolha se deu em decorrência do fato de abarcar os anos finais do ensino fundamental (EF) e o ensino médio (EM), o que facilitaria a identificação de alunos que percorreram a maior parte das suas trajetórias escolares numa mesma instituição. Embora não tivéssemos por finalidade levantar informações sobre possíveis relações entre os professores indicados e a opção dos alunos pelo magistério, o fato de se tratar de uma instituição que forma professores ajudou a consolidar a decisão de envolvê-la na investigação.

Na primeira visita à escola, realizada em agosto de 2019, esclarecemos à direção e à coordenação pedagógica os objetivos de nosso estudo e entregamos a carta de apresentação, na qual solicitamos autorização para a implementação da pesquisa, bem como nosso projeto de investigação. Com a autorização para iniciarmos o trabalho, retornamos à escola no intuito de compor nosso primeiro conjunto de sujeitos: os alunos. Com esse propósito, solicitamos à secretaria da escola a listagem dos estudantes matriculados nas cinco turmas da 1ª série do ensino médio – Curso Normal, a fim de identificarmos aqueles que ali ingressaram no 6º ano do ensino fundamental. Esse critério foi logo redefinido, considerando que os registros evidenciaram que apenas cinco alunos tinham essa especificidade. Por esse motivo, reavaliamos nossa intenção inicial e reformulamos nossa composição para a seguinte configuração: estudantes que em 2019 cursavam a 1ª série do ensino médio – Curso Normal cujo ingresso na instituição ocorreu nos anos finais do ensino fundamental. Com essa reconfiguração, solicitamos as pastas das cinco turmas do 1º ano (1001, 1002, 1003, 1004 e 1005) destinadas ao arquivamento das fichas de matrícula dos alunos e, de posse desse material, levantamos as informações fornecidas pelos estudantes e/ou por seus responsáveis, no ato da matrícula, como mostra a Tabela 1.

Tabela 1 – Alunos do 1º ano do ensino médio – Curso Normal – 2019

Turma	Número de alunos por turma	Sexo		Número de alunos selecionados
		Fem.	Masc.	
1001	30	27	3	4
1002	30	27	3	5
1003	37	33	4	8
1004	32	25	7	6
1005	31	27	4	11
Total	160	139	21	34

Fonte: Passos (2020, p. 40).

A Tabela 1 traz informações referentes ao ano de 2019, a respeito da composição das cinco turmas da 1ª série do ensino médio – Curso Normal. Verificamos que há um total de 160 alunos matriculados no período e uma predominância de estudantes do sexo feminino (139), corroborando o que evidenciam os estudos de Prá e Cegatti (2016) sobre o campo do magistério, especialmente, no caso dos professores dos anos iniciais. Evidencia-se também que, em virtude do critério estabelecido para a pesquisa – contemplar alunos e alunas que ingressaram na instituição no ensino fundamental II –, chegamos a um conjunto formado por 34 estudantes. Durante o desenvolvimento, esse total foi reduzido pela metade, em razão dos seguintes entraves: cinco estudantes tinham deixado a escola; dois não obtiveram autorização dos responsáveis para participar; dois pouco compareciam à escola – por isso, optamos por não os integrar –; e oito não se interessaram em compor a investigação. Com isso, contamos, de fato, com a participação de 17 estudantes, 12 do sexo feminino, 5 maiores de idade, e 5 do sexo masculino, todos menores de idade.

Após esse levantamento e com o consentimento da coordenação pedagógica, fomos às salas de aula da 1ª série do ensino médio, com o intuito de conversar com os estudantes selecionados (17). Em cada sala, os professores nos cederam alguns minutos para que pudessemos explicar aos estudantes os detalhes da pesquisa. Aos discentes esclarecemos que só poderiam participar aqueles que nos entregassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) preenchido e assinado. Já o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Tale) deveria ser assinado pelos próprios estudantes menores de 18 anos² e o TCLE precisaria ser levado aos respectivos responsáveis para assinatura.

Posteriormente à entrega dos documentos citados, os 17 estudantes selecionados foram convidados a responder, individualmente, ao questionário que preparamos conforme os objetivos da investigação, cuja composição abarcava seis perguntas abertas e fechadas relacionadas aos seguintes temas: dados pessoais do respondente; ano de ingresso na escola; motivos para a escolha do Curso Normal; existência ou não de um professor marcante em sua trajetória escolar; razões pelas quais aquele(a) professor(a) assim foi qualificado(a); disciplina(s) que leciona/lecionava e ano em que este fato ocorreu.

² Vale ressaltar que fomos rigorosas no recebimento e na conferência dos Termos de Consentimento e dos Termos de Assentimento entregues pelos alunos e só autorizamos a participação daqueles que entregaram o documento preenchido e devidamente assinado.

Em comum acordo com a coordenação da escola, os encontros destinados ao preenchimento do questionário aconteceram ao longo da primeira semana do mês de novembro de 2019, no corredor da escola, tendo em vista que por ali todos os alunos passavam diariamente para se dirigirem às salas de aula e assim não correríamos o risco de nos desencontrar.

O corredor era amplo, arejado e como nos concederam uma mesa e algumas cadeiras foi possível trabalhar naquele espaço sem muitas dificuldades. Como a escola estava em plena semana de provas, combinamos com os partícipes que, à medida que fossem terminando as provas, poderiam se dirigir àquele espaço para registrar as informações solicitadas pelo questionário.

O processo de preenchimento do questionário durou cinco dias – de segunda a sexta-feira (novembro/2019), das 9h às 12h – e sempre envolvia dois ou três estudantes que preenchiam, simultaneamente, as questões. No tocante à utilização desse procedimento, coadunamos com os esclarecimentos de Oliveira (2016), ao apontar:

Quanto à aplicação dos questionários, é necessária uma “dose” de sensibilidade para “conquistar” o(a) pesquisado(a) a fim de que ele(a) se sinta motivado(a), bem à vontade para responder e tenha consciência de que está colaborando para o avanço do conhecimento. (Oliveira, 2016, p. 83).

Salientamos isso porque percebemos que o fato de reservarmos momentos distintos para a conversa com os estudantes – desde o primeiro contato na sala de aula até o instante que antecedeu o preenchimento do questionário – contribuiu para que tivessem conhecimento sobre o foco e a relevância da pesquisa e para que compreendessem que sua participação, embora voluntária, era essencial para a realização do estudo.

Ao final do processo de aquisição das informações, dedicamo-nos à leitura, transcrição, organização e análise dos dados, por meio da interlocução entre as respostas que emergiram e as contribuições dos teóricos selecionados (Cunha, 1994; Castanho, 2001; Monteiro, 2007; Nóvoa, 2017; Freire, 2019). Paralelamente, listamos os nomes dos 14 professores indicados como marcantes, evidenciando que mais de um docente foi qualificado desse modo pelos 17 respondentes.

As respostas adquiridas nessa etapa forneceram pistas que, aliadas aos objetivos delineados e ao referencial teórico contemplado, foram primordiais para o processo de elaboração das perguntas que formulamos aos docentes na etapa subsequente.

Considerando que estávamos a poucas semanas do término das aulas e a realização de um número tão expressivo de entrevistas (14) demandaria tempo, avaliamos que seria mais adequado reduzir o total de participantes³ e optamos por selecionar os três professores mais citados: professora Rita, com nove menções; professor João Felipe, com cinco citações; e professora Samara, com três indicações.

As informações relativas às entrevistas com os(as) professores(as) estão apresentadas na íntegra da dissertação (Passos, 2020). Em conformidade com o objetivo que assinalamos, neste artigo, enfocamos as justificativas reveladas pelos(as) discentes para a escolha dos(as) professores(as) marcantes que apontaram.

³ A fim de preservar a identidade dos partícipes desta pesquisa, substituímos os verdadeiros nomes dos envolvidos por nomes fictícios.

2 A vez e a voz dos alunos: o que eles têm a dizer?

Esta seção foi reservada para que pudéssemos “ouvir as vozes” daqueles e daquelas que, diariamente, encontramos nas carteiras das salas de aula; conversando ou brincando pelos pátios ou mesmo entrando e saindo pelos portões da escola: os(as) estudantes.

Nesses e em tantos outros espaços do ambiente escolar, os(as) estudantes interagem com professores(as) e demais trabalhadores(as), são desafiados e desenvolvem ações pedagógicas que ajudam a potencializar os sentidos e os propósitos que esse papel requer. Sem desconsiderar essa perspectiva, interessava-nos saber quais professores marcaram positivamente as vidas e/ou as trajetórias escolares dos adolescentes que se dispuseram a participar da pesquisa e, assim, compreender as razões que os levaram a indicá-los. Com esse enfoque, dedicamos as próximas páginas deste tópico à descrição e à análise das respostas.

Antes, no entanto, apresentamos no Quadro 1 um breve panorama que expressa o ano de ingresso na escola envolvida, as disciplinas ministradas pelos três professores considerados marcantes e outros dados disponibilizados pelos 17 estudantes selecionados.

Quadro 1 – Informações relativas aos alunos que participaram da primeira etapa da pesquisa

(continua)

Nome ¹	Idade/ Anos	Ingressona escola	Algum professor(a) te marcou?	Citou mais de um professor(a)?	Qual(Quais) disciplina(s) ele(ela) lecionava(am)? ²	Em qual série você estudou com este(a) professor(a)?
Geovana	16	2018	Sim	Não	PPIP	1º ano EM
Leo	17	2018	Sim	Não	Mat.	9º ano EF
Pablo	16	2018	Sim	Não	Geo.	9º ano e 1º ano EM
Quésia	18	2018	Não	Não	Não se aplica ³	Não se aplica
Renata	16	2018	Sim	Sim	Mat./Hist./Geo.	9º ano EF e 1º ano EM
Betina	18	2017	Sim	Não	Inglês	9º ano EF e 1º ano EM
Daiana	16	2017	Sim	Não	PPIP	1º ano EM
Flávia	18	2017	Sim	Sim	Hist./Mat.	9º ano EF e 1º ano EM
Julia	17	2017	Sim	Sim	Mat./Hist./Geo.	9º ano EF e 1º ano EM
Marilane	16	2017	Sim	Não	Hist.	8º ano EF ao 1º ano EM
Nelida	16	2017	Sim	Não	Hist.	9º ano EF e 1º ano EM
Pedro	17	2017	Sim	Sim	Mat./Hist./Geo.	9º ano EF e 1º ano EM
Sílvia	15	2017	Sim	Não	Ed. Física	9º ano EF

Quadro 1 – Informações relativas aos alunos que participaram da primeira etapa da pesquisa

(conclusão)

Nome ¹	Idade/Anos	Ingressou na escola	Algum professor(a) te marcou?	Citou mais de um professor(a)?	Qual(Quais) disciplina(s) ele(ela) lecionava(am)? ²	Em qual série você estudou com este(a) professor(a)?
Amanda	18	2016	Sim	Não	Hist.	9º ano EF e 1º ano EM
Carlos	16	2016	Sim	Sim	Ciê./PT/Ed. Fís./Mat.	9º ano EF
Tania	18	2010	Sim	Sim	Hist./Mat./Bio./Fís.	6º ano EF ao 1º ano EM ⁴
Oswaldo	16	2010	Sim	Não	Hist.	9º ano e 1º ano EM

Fonte: Passos (2020, p. 85).

Notas:

- ¹ Os nomes, conforme já relatado, são fictícios para manter o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa.
- ² Abreviaturas/Siglas: PP – Práticas Pedagógicas; IP – Iniciação à Pesquisa; Mat. – Matemática; Geo. – Geografia; Hist. – História; Ciê. – Ciências; PT – Produção Textual; Fís. – Física; Bio. – Biologia; Ed. Fís. – Educação Física.
- ³ A expressão “não se aplica” se deve ao fato de a estudante ter relatado que não teve nenhum professor marcante até o momento. Por isso, os campos nos quais registramos o nome da disciplina e o ano em que estudou com o professor não foram contabilizados.
- ⁴ A aluna especificou cada disciplina e as respectivas séries em que estudou com os professores(as). História: 6º e 9º ano EF; Matemática: 9º ano EF e 1º ano EM; Biologia e Física: 1º ano EM.

Ao analisarmos o Quadro 1, verificamos que a maioria dos respondentes (dez) tem entre dois e três anos de vínculo com a escola. Dois deles (Oswaldo e Tania) ingressaram nessa instituição nos anos iniciais do ensino fundamental, numa época em que esse segmento ainda era ofertado.

Ao serem instigados a responder se consideravam marcante algum dos seus professores e/ou ex-professores, seis respondentes indicaram mais de um docente e dez elegeram apenas um professor. Uma das alunas registrou “não” como resposta a essa pergunta e, ao justificar, argumentou: “[...] as pessoas que eu considero marcantes são as que não estão na sala de aula, são os professores da vida” (Quésia, 2019, trecho retirado do questionário).

Como o questionário foi preenchido individualmente, cada vez que um estudante o concluía, procedíamos à sua leitura, a fim de dirimir possíveis dúvidas. Isso permitiu que pedíssemos à estudante que esclarecesse quem eram os “professores da vida” e, sem titubear, ela respondeu: “[...] a faxineira da escola e a produtora cultural” (Quésia, 2019, trecho retirado do questionário).

A resposta de Quésia nos provocou e aguçou nosso interesse, pois, ainda que não tivesse citado um professor como marcante, indicou duas funcionárias da escola. Como, muitas vezes, as(os) trabalhadoras(es) que exercem essas funções não possuem vínculo formal de trabalho e o contato com os estudantes não é tão frequente, consideramos interessante a indicação e a justificativa da estudante.

Esse relato nos leva a refletir sobre a relevância dos diferentes setores e papéis ocupados no interior das escolas, independentemente da situação ou do destaque que cada um recebe. A esse respeito, Monlevade (2009) afirma que:

[...] pouquíssimo se tem pesquisado acerca do pessoal que compunha o “corpo de educadores” [...]. A visão reducionista dos estudiosos da educação escolar, que só conseguem perceber em cena, nas escolas, professores e alunos, torna os demais “invisíveis”. A realidade, entretanto, é que *sempre* estiveram presentes nas escolas outros trabalhadores. (Monlevade, 2009, p. 341, grifo do autor).

Retomando os dados partilhados pelos outros 16 estudantes que compõem o quadro supracitado, observamos que as disciplinas ministradas pelos professores qualificados como marcantes são as mais variadas: Matemática, História, Geografia, Inglês, Biologia, Física, Ciências e Educação Física, entre outras. Isso nos leva a refletir que nesse universo a vinculação de um professor a uma área, como Ciências Humanas, por exemplo, não é requisito para que assim seja qualificado, haja vista que o segundo professor mais indicado foi o de Matemática.

Embora as pesquisas da área da Educação Matemática apontem com certa recorrência que alunos da educação básica não gostam ou têm dificuldades no campo da Matemática (Vasconcellos, 2009; Brandt; Moretti, 2016), em nosso contexto, nenhum dos partícipes mencionou algo semelhante. Ao contrário, os depoimentos dos cinco alunos que citaram o professor de Matemática como marcante evidenciavam o gosto pela disciplina e o afeto pelo docente que a leciona, permitindo-nos inferir que ela não foi fator decisivo ou impeditivo para a escolha.

Esse aspecto corrobora os esclarecimentos de Lorenzato (2012, p. 13), cujos apontamentos nos remetem a alguns questionamentos em relação ao assunto:

A dificuldade de aprendizagem da Matemática seria devido à sua natureza, ou ao modo como ela tem sido ensinada? Em outras palavras, a dificuldade é inerente à Matemática ou é decorrente de seu ensino? Se a questão for o modo como ela tem sido ensinada, o que pode ser feito para se reduzir o número de pessoas que acreditam ser a Matemática uma matéria difícil? Finalmente, alterando-se a perspectiva de questionamento: seriam os alunos os responsáveis pelos baixos índices de aproveitamento em Matemática? (Lorenzato, 2012, p. 13).

No contexto da presente pesquisa, observamos que a maneira como cada professor atua parece ser um diferencial que, unido ao afeto e ao modo como se relaciona com os alunos, vai aproximando e consolidando laços, despertando gostos e afinidades que podem ou não incluir a disciplina que ministra.

Ainda acerca das informações contidas no Quadro 1, percebemos que, dos 17 respondentes, 13 elegeram professores que lecionavam para as suas próprias turmas, ou seja, professores (de História, Matemática, Geografia, Inglês, Português, PPIP, Educação Física, Biologia e Física) que faziam parte da sua convivência. A maior parcela desse quantitativo (dez) apontou, concomitantemente, docentes que também lecionaram em anos anteriores.

Feitos esses esclarecimentos mais amplos, acrescentamos que, daqui em diante, dedicaremos-nos às análises dos dados referentes às perguntas abertas formuladas aos estudantes. Para tanto, no Quadro 2, elencamos as categorias de resposta que compusemos

com base nas justificativas apresentadas em torno dos motivos que os levaram a escolher o Curso Normal. Para além de solicitar os nomes e as disciplinas ministradas pelos professores considerados marcantes, o questionário pedia aos estudantes que respondessem a seguinte indagação: “Por que você considera este(a) professor(a) marcante?” As respostas foram inúmeras e originaram as categorias delineadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Categorias de resposta referentes às justificativas dos(as) discentes acerca da escolha do professor marcante

Categorias de resposta	Por que você considera este professor marcante?	Número de indicações
Aspectos relacionados ao desenvolvimento pessoal dos estudantes	Ajudou a desenvolver minha maturidade/a acreditar no meu potencial	2
	Foi uma inspiração para a escolha da profissão	1
Subtotal		3
Aspectos relacionados à personalidade do professor	É amigo(a), compreensivo(a), simpático(a), paciente, carismático(a), gentil, divertido(a), maravilhoso(a)	12
	Oferece várias oportunidades e está disposta(o) a ajudar os alunos	6
	Tem boa relação com os alunos/Fala com assertividade/Mantém sua autoridade sem ser autoritário(a)	3
	Se parece com um familiar	1
Subtotal		22
Aspectos de natureza profissional	Ensina muito bem	8
	É um(a) excelente profissional	2
Subtotal		10
Total		35

Fonte: Passos (2020, p. 92).

As informações contidas no Quadro 2 agrupam três diferentes categorias que totalizam 35 menções relativas aos motivos que levaram os alunos a apontarem um professor como marcante. Com o menor número de citações (três), a primeira delas revela que o professor assim designado se difere dos demais em função de suas atitudes terem contribuído para o desenvolvimento pessoal dos estudantes. Em outras palavras, os traços que diferenciam um professor marcante dos pares passam por vislumbrar e encorajar os estudantes a desenvolverem suas potencialidades, conforme apresenta este excerto que transcrevemos: “[...] além de explicar muito bem, [a professora] é muito paciente e gentil com os alunos sempre ajudando e dando bons conselhos. Ela me fez acreditar no meu potencial” (Nélida, 2019, trecho retirado do questionário).

Movidas por essas ilações e baseadas em respostas semelhantes, podemos dizer que a professora mencionada parece aliar aspectos de ordem pedagógica – o “explicar muito bem”

– a atributos pessoais que fomentam relações amistosas, o que ajuda a abrir e a consolidar caminhos propícios à construção e à resignificação dos conhecimentos estudados, bem como o desenvolvimento da autoestima e da autonomia.

Nessa mesma linha de pensamento, algumas respostas dos estudantes sinalizam a influência que determinados docentes exerceram sobre as suas trajetórias, no sentido de ingressarem no Curso Normal em virtude da admiração que sentiam pela forma como esses professores atuavam no dia a dia. Nos fragmentos extraídos das respostas de Oswaldo e Renato, verificamos relatos dessa natureza: “Ela me inspirou a ser professor de História” (Oswaldo, 2019, trecho retirado do questionário); “Eu tive um certo amadurecimento com eles (Renata, 2019, trecho retirado do questionário).

Tardif (2014) nos lembra que convivemos com a profissão de professor desde a infância e, nessa convivência, fruto de longa imersão no espaço escolar, as relações que estabelecemos, os conhecimentos que adquirimos e as interações com nossos professores vão permitindo-nos conhecer e aprender sobre a profissão, mesmo que não tenhamos consciência disso ou a intenção de exercê-la. Esse percurso e as experiências que nele vivemos podem nos impulsionar a escolher a docência como profissão e, anos mais tarde, influenciar nossas práticas quando ingressamos no magistério.

Como no período em que realizamos a pesquisa Oswaldo, Renata e os demais estudantes ainda não lecionavam, não foi possível indagar sobre possíveis relações entre as influências e as experiências que viveram com os professores, os quais indicaram como marcantes, e o exercício da profissão.

Um outro dado importante, presente nas respostas, pode ser compreendido com base nos esclarecimentos de Mosquera e Stobäus (2008) a propósito da afetividade nas relações pedagógicas. Há pouco mais de duas décadas, os pesquisadores já apontavam que no processo pedagógico, além do conhecimento, aspectos ligados à subjetividade estão intrinsecamente conectados às dimensões afetivas e sociais da personalidade humana, corroborando os argumentos dos estudantes ao ressaltarem, por exemplo, o desenvolvimento da autoestima e da autonomia como decorrência das relações estabelecidas com os professores citados. Não raro, em algum momento de nossas experiências na docência, deparamo-nos com alunos que trazem consigo marcas deixadas por familiares, professores e/ou amigos que, de algum modo, expressaram que não são bons o bastante, não são suficientemente competentes ou inteligentes.

Ao retomar os depoimentos dos estudantes que integraram nossa pesquisa e relacioná-los às explicações de Mosquera e Stobäus (2008), verificamos que a atenção dispensada, o apoio no desenvolvimento das atividades propostas, os aconselhamentos pessoais e o cuidado com a trajetória escolar manifestados pelos(as) professores(as) citados(as) como marcantes foram decisivos para a superação das dificuldades escolares e para a revisão do modo como se enxergavam.

Essa análise ganha fôlego ao ser cotejada às informações que compõem o Quadro 2. Com o maior número de menções (22), a segunda categoria registrada revela que a personalidade do professor é um ponto importante para os respondentes, salientando que a maneira como se mostra e se relaciona é percebida e qualificada pelos alunos. Esse aspecto bastante valorizado pelos sujeitos originou a subcategoria “é amigo(a), compreensivo(a), simpático(a), paciente, carismático(a), gentil e divertido(a), maravilhoso(a)”, que recebeu um número de indicações (12) maior que qualquer outra. Aliada a esse entendimento, a percepção

do professor como alguém que “se importa, oferece várias oportunidades e está disposta(o) a ajudar os alunos” (6) foi consideravelmente destacada, evidenciando o valor que atribuem ao cultivo das boas relações e à adoção de atitudes que primam pela cordialidade e pelo desenvolvimento da autoconfiança.

Se, ao nos referirmos ao professor marcante, os aspectos relacionados à sua personalidade foram os mais citados, outros, diretamente ligados ao ensino, também foram significativamente destacados (dez citações). Um exemplo disso é o fato de que a subcategoria “ensina bem” foi a segunda mais apontada (oito menções), conforme ilustram os próximos fragmentos: “Ela é uma pessoa carismática e com seu jeito de ser e de ensinar me conquistou muito” (Geovana, 2019, trecho retirado do questionário); “São professores que ensinam muito bem e tornam as aulas muito divertidas. [...] sempre soube explicar muito bem a matéria, [...] brinca, mas mantém a sua autoridade e faz de tudo pra te ajudar” (Carlos, 2019, trecho retirado do questionário).

Em resumo, para boa parte dos estudantes, ensino e afeto são duas categorias imbricadas quando o tema em questão é o professor marcante, tendo em vista que eles avaliaram de modo positivo as características pessoais dos professores que contribuíram para a leveza e a reciprocidade nas relações interpessoais, a escuta e o respeito mútuo, sem negligenciarem a qualidade e o compromisso com o ensino (Oliveira; Guimarães, 2017). Esse “fio” que atravessa e entrelaça a pessoa do professor, seu jeito de ser e agir perante o ensino parece deixar marcas positivas na memória dos alunos, gerando um clima agradável em sala de aula, o gosto pela disciplina que ensina, o que favorece a aprendizagem dos conteúdos abordados ao mesmo tempo que fomenta a autoconfiança e abre outras perspectivas de vida para os estudantes. Por sua relevância, reiteramos que nossas análises apontam que articular essas dimensões não os eximia de exercerem a autoridade e exigirem respeito e compromisso no dia a dia. Inversamente, esses aspectos foram apontados como fundamentais para o desenvolvimento pessoal e escolar dos estudantes os quais evidenciaram que a diferença se dava na forma como a autoridade era exercida e no modo como as cobranças eram feitas, uma vez que as mediações e as interlocuções eram pautadas pelo diálogo, pelo respeito mútuo e pelo afeto e serviam como pontes que ocasionavam mudanças significativas nos próprios estudantes. Na maioria das vezes, essa forma de atuar envolvia pequenos gestos que proporcionavam importantes transformações em suas vidas. Ao agir dessa maneira, consideramos que o estudante percebe que, para aquele professor, ele não é apenas um número na lista de frequência. Ao contrário, é um ser humano dotado de qualidades e limitações que se sente reconhecido e valorizado quando tem a oportunidade de se manifestar, de ser acolhido e de expressar a sua voz com mais segurança; assumindo, pouco a pouco, o protagonismo nos seus processos de aprendizagem, interagindo com os professores e os pares e estabelecendo elos que articulem o que se vive dentro e fora da escola (Freire, 2019).

Os resultados da pesquisa⁴ “Identidade e profissionalização docente: narrativas em primeira pessoa”, desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, sob a responsabilidade de Abrahão (2001), são semelhantes às informações derivadas da nossa investigação. O estudo contou

⁴ A autora compara os resultados da pesquisa que coordenou com os de uma investigação desenvolvida por Nóvoa e colaboradores em diferentes países. Publicou artigo defendendo a ideia de que, não obstante diferenças geográficas e circunstanciais, os educadores apresentam características que podem ser consideradas universais (Abrahão, 2001).

com a participação de pesquisadores, doutorandos, mestrandos e bolsistas de iniciação científica e enfocou as “histórias de vida” de destacados educadores sul-rio-grandenses e sua expressividade na história da educação do Rio Grande do Sul, em especial, no tocante ao ser educador e à ação docente durante o século 20. São ao todo 24 histórias de professores, sendo 12 abordadas na obra *História e histórias de vida: destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense*, na qual a autora desenvolveu a ideia da universalidade de características do pensar e do agir docente, mediante a composição de três categorias: formação, vida pessoal/profissional e construção da identidade.

As informações que emergiram evidenciam que a identidade docente foi construindo-se ao longo dos tempos, com as contribuições da família (principalmente de mães professoras), de amigos e de parentes que lhes apresentaram as primeiras letras, além daquelas derivadas de uma sólida formação pessoal e profissional. A esse respeito, uma das participantes asseverou: “A educadora, que eu sinto que fui, e sou, não nasce de repente. Ela vem, cria-se e desenvolve-se na infância, ainda no lar” (Abrahão, 2008, p. 37).

O amor pela profissão e o empenho na educação das pessoas também foram ressaltados como componentes comuns a esses docentes:

[...] todos, sem exceção, embora conscientes das dificuldades de toda ordem com que se deparam no exercício da profissão, significam-na emprestando um valor alto, de grande positividade. Amam o que são e o que fazem – identificam-se como educadores e amam seus alunos. (Abrahão, 2008, p. 38).

Uma das dimensões identificadas nesse estudo remete à coerência entre o discurso e a ação como pessoa e como professor manifestadas pelos sujeitos, ou seja, “seus fundamentos pedagógicos, suas proposições teóricas eram profundamente coerentes com sua prática, não só de ensino, mas de existência” (Abrahão, 2008, p. 39).

A contextualização do objeto de estudo no elo com a realidade dos alunos também foi identificada de forma recorrente, traduzida no cuidado e na busca pela propositura de atividades de caráter pedagógico, afinadas com as possibilidades, as necessidades e as aspirações dos próprios discentes, conforme afirma Abrahão (2008):

Naquela época dar uma boa aula significava representar as ideias de forma clara e conhecê-las a fundo. Entre os nossos professores desse tempo, ele foi o único a preocupar-se com a contextualização dos matemáticos relacionados aos tópicos estudados em Cálculo e em Análise. (Abrahão, 2008, p. 39).

Ousadia e articulação, teoria e ação, também foram elementos valorizados por esses professores no processo formativo dos educandos, por serem concebidos como facilitadores na construção identitária dos sujeitos que agem e interagem no ambiente escolar, como ilustra o excerto:

Realmente, formamos um grupo, eu me comprometi com eles, eles se comprometeram entre si e comigo. Dois anos foram suficientes para me mostrar que educação se faz com ousadia, com confiança, com ação e muito afeto... A norma cedeu lugar à solidariedade, o encapsulamento abriu-se à melhora da autoestima e a agressividade deu espaço à tolerância. (Abrahão, 2008, p. 40).

Aliado a essa questão, o cultivo do diálogo e do afeto nas relações cotidianas mobilizava e inspirava as escolhas diante da necessidade de definir “o que ensinar” e “como ensinar” os diferentes conteúdos escolares, visando, dentre outras coisas, à formação da/na cidadania dos discentes, no intuito de incitar a elaboração de análises críticas a respeito de questões sociais, políticas e econômicas que afetam a liberdade humana.

Embora a pesquisa de Abrahão (2008) tenha sido realizada em outro contexto espaço-temporal, os resultados que emergiram muito se assemelham às respostas encontradas em nossa pesquisa, com destaque especial para a relação ensino-afeto-escuta-respeito-compromisso profissional, que nos parece ser a mola mestra, o ponto alto dos estudos que enfocam os professores que marcaram positivamente outros sujeitos.

Além do valor atribuído à personalidade do professor como gerador do cultivo de boas relações e do fato de serem profissionais que “ensinam bem”, um outro dado destacado pelos respondentes de nossa investigação diz respeito à autoridade como característica que não está alijada nem se sobrepõe às demais. Para tratar desse assunto, encontramos em Freire (2019, p. 86) algumas palavras que nos levam a refletir sobre essa questão:

Outro saber indispensável à prática educativo-crítica é o de como lidaremos com a relação autoridade-liberdade, sempre tensa e que gera disciplina como indisciplina. Resultando da harmonia ou do equilíbrio entre autoridade e liberdade, a disciplina implica necessariamente o respeito de uma pela outra, expresso na assunção que ambas fazem de limites que não podem ser transgredidos. O autoritarismo e a licenciosidade são rupturas do equilíbrio tenso entre autoridade e liberdade. O autoritarismo é a ruptura em favor da autoridade contra a liberdade e a licenciosidade, a ruptura em favor da liberdade contra a autoridade. Autoritarismo e licenciosidade são formas indisciplinadas de comportamento que negam o que venho chamando a vocação ontológica do ser humano. (Freire, 2019, p. 86).

Aliada a essa elucidação, acrescentamos outra:

A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. O professor que não leve a sério a sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades. (Freire, 2019, p. 89-90).

Entendemos que o equilíbrio entre autoridade e liberdade é sempre uma busca nada simples e que, algumas vezes, concorre com nuances de controle e manutenção do poder que marcam o autoritarismo e a licenciosidade desfavoráveis às relações que se estabelecem entre professores e alunos. Trata-se, portanto, de uma via de mão dupla, pois é “[...] vivendo criticamente minha liberdade como aluno [...] que me preparo para assumir o exercício de autoridade como professor” (Freire, 2019, p. 87). Assim, quando nos deparamos com os registros que aqui partilhamos, supomos que as(os) professoras(es) citadas(os) como marcantes sejam alguns dos exemplos de profissionais que procuram exercitar a autoridade, a liberdade e a amorosidade calcadas em práticas democráticas.

Finalmente, se atentarmos para o teor das três categorias apresentadas no Quadro 2 – aspectos relacionados ao desenvolvimento pessoal dos estudantes; aspectos relacionados à personalidade do professor; aspectos de natureza profissional –, verificaremos que dialogam

entre si e assim são anunciadas pelos participantes da pesquisa, os quais, ao abordá-las, fazem-no por meio do entrecruzamento dos sentidos que expressam, levando-nos a inferir que, para esse grupo, o professor marcante articula, de modo indissociável, competência profissional e traços pessoais que fomentam o respeito, valorizam e potencializam os seres humanos que, em determinado momento da vida, exercem o papel de estudantes.

Considerações finais

Os registros dos 17 alunos da 1ª série do Curso Normal Médio que integraram nossa pesquisa expressaram a relevância do diálogo, do afeto e do respeito nas relações interpessoais que estabelecem com os professores no andamento do trabalho pedagógico. Para esse coletivo, o professor marcante, além de “explicar muito bem a matéria”, implementa suas aulas com amorosidade, acolhimento, alegria, escuta e encorajamento, sem perder de vista os múltiplos interesses dos estudantes manifestados no contexto da aula.

Notamos que a dimensão humana teve lugar de destaque nos esclarecimentos desses estudantes e verificamos que algumas das nossas suposições iniciais não se confirmaram com o desenvolvimento desta investigação. A primeira delas diz respeito à disciplina lecionada, ou seja, os professores eleitos atuam em áreas diferentes do conhecimento, como Geografia, História e Matemática, evidenciando que, para os respondentes, não havia relação direta entre os professores designados como marcantes e as disciplinas que ministravam.

O segundo elemento trata da faixa etária e do tempo de experiência no magistério, uma vez que a pesquisa mostrou que a idade e o tempo de exercício na docência não foram fatores sobrepujantes, tendo em vista que os eleitos têm idades e tempo de experiência no magistério bastante distintos.

Por fim, julgamos imprescindível destacar que os resultados desta pesquisa e os estudos que demandaram no decorrer da sua realização, para além de nos ajudarem a perceber traços que distinguem e tornam marcantes determinados professores, permitem-nos defender com clareza a urgente necessidade de ensaiarmos propostas que contemplem, de modo consistente, a dimensão humana como foco dos processos formativos – incluindo a trajetória escolar, a formação docente nos mais diversos níveis e o exercício profissional – assumindo-a como requisito indispensável à vida!

Sem deixar de lado o rigor científico, parece válido apostar num trabalho de autoconhecimento, autoconstrução e formação que contemple a personalidade do professor e a dimensão humana com vistas à constituição de ciclos virtuosos que envolvam as novas gerações e nos ajudem a produzir outros modelos de escola, de formação docente e de sociedade.

Referências

ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). *História e histórias de vida: destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense*. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2001.

ABRAHÃO, M. H. M. B. Sete olhares sobre a sala de aula no “tempo passado”: universalidade de características do pensar e do agir docente captada em histórias de vida

de destacados educadores. In: ENRICONE, D. (Org.). *A docência na educação superior: sete olhares*. 2. ed. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008. p. 33-47.

BRANDT, C. F.; MORETTI, M. T. (Org.). *Ensinar e aprender Matemática: possibilidades para a prática educativa*. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

CASTANHO, M. E. Sobre professores marcantes. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Org.). *Temas e textos em Metodologia do Ensino Superior*. Campinas: Papyrus, 2001. p. 153-162. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

CUNHA, M. I. *O bom professor e sua prática*. 4. ed. Campinas: Papyrus, 1994. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de Campo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 58. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unljuí, 1998.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN). *Afinal, o que é um estado da arte?* Natal, [2023]. Disponível em: <<https://ead.ifrn.edu.br/portal/web-stories/afinal-o-que-e-um-estado-da-arte-2/>>. Acesso em: 5 jul. 2024.

LORENZATO, S. Desafios do contemporâneo que não é novo. *Revista Educação Matemática em Foco*, Campina Grande, v. 1, n. 2, p. 9-31, ago./dez. 2012.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

MONLEVADE, J. A. C. História e construção da identidade: compromissos e expectativas. *Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 3, n. 5, p. 339-352, jul./dez. 2009.

MONTEIRO, A. M. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. O. Autoimagem, autoestima e autorrealização na universidade In: ENRICONE, D. et. al. (Org.) *A docência na Educação Superior: sete olhares*. 2. ed. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008. p. 33-48.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 13-34. (Coleção Ciências da Educação, v. 3).

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1113, out/dez. 2017.

OLIVEIRA, F. B.; GUIMARÃES, C. F. Professores que marcam vidas. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4., 2017, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://mail.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO_EV073_MD1_SA1_ID5132_11092017092113.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2024.

OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 7. ed. rev. e atual. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

PASSOS, P. G. *Professores marcantes: conhecimentos e saberes revelados à luz das perspectivas dos estudantes da educação básica: em busca de um outro olhar para a formação de professores*. 2020. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

PRÁ, J. R.; CEGATTI, A. C. Gênero, educação das mulheres e feminização do magistério no ensino básico. *Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 10, n. 18, p. 215-228, jan./jun. 2016.

RAIMUNDO, A. C.; VASCONCELLOS, M. O saber fazer na formação de professores/as de Educação Física. *Revista Cocar*, Belém, v. 19, n. 37, p. 1-18, 2023.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TOLEDO, M. S.; VASCONCELLOS, M. Da solidão ao encontro: argumentos em torno da formação de professores em perspectiva colaborativa. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 18, e023109, 2023.

VASCONCELLOS, M. *Formação docente e entrada na carreira: uma análise dos saberes mobilizados pelos professores que ensinam Matemática nos anos iniciais*. 2009. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2009.

Recebido em 7 de agosto de 2023.

Aprovado em 27 de maio de 2024.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).