

## Práticas pedagógicas bem sucedidas: um diálogo com discursos de professoras

Well succeeded pedagogical practices: a dialog with teachers' speeches

Heloisa Chalmers Sisle<sup>1</sup>, Ana Paula Gestoso de Souza<sup>2</sup>

Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos-SP, Brasil

### Resumo

Buscou-se identificar e compreender elementos presentes e ausentes sobre práticas bem sucedidas e sobre o conceito de boas/bons professoras/es a partir das perspectivas de cinco professoras atuantes numa escola de Educação Básica. Para tanto realizamos entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados foi guiada pelos seguintes eixos: base de conhecimento docente, reflexão sobre a própria escolarização, reflexão sobre a influência da família na profissão, análise sobre a prática pedagógica e situações educativas, conexão entre projeto pessoal e institucional, participação político-pedagógica, coerência/articulação entre teoria e prática. Os resultados indicaram uma ênfase nos discursos das professoras relativos à sala de aula para aspectos de práticas bem sucedidas, particularmente nos tipos de conhecimentos que compõem a base de ensino e a crença e aposta na aprendizagem de todas/os estudantes. As cinco entrevistadas reconheceram a necessidade de dominar conhecimentos sólidos específicos para concretizar a docência, assim como do conhecimento pedagógico geral e pedagógico do conteúdo. A relação entre professora e estudantes foi indicada por quatro das professoras e uma delas associou uma boa relação com estudantes à ausência de indisciplina em suas aulas. A crença na capacidade dos/as estudantes foi indicada por três professoras. A participação política e pedagógica manifestou-se no discurso de três das professoras. Estiveram ausentes elementos que a literatura vem apontando como pertencentes ao conceito de bom professor ou práticas bem sucedidas, voltados para o trabalho coletivo e para a reflexão e registro da trajetória docente e análise das situações educativas.

**Palavras-chave:** Práticas pedagógicas bem sucedidas. Formação de professores/as. Perspectivas de professoras.

### Abstract

We searched to identify and understand the presence and absence of elements related to good teachers and well succeeded practices through the perspectives of five Brazilian teachers. For such were conducted semi-structured interviews. Data analysis was oriented by the following axes: teaching knowledge basis, reflection about own schooling, reflection on the influence of family in the profession, analysis about pedagogical practice and educational situations, connection between personal and institutional projects, political participation, and articulation between theory and practice. The results indicate an emphasis in teachers'

<sup>1</sup> Professora associada do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da UFSCar. Desenvolve pesquisas na área de formação de professores e em práticas pedagógicas de leitura e escrita. E-mail: heloisasisla@gmail.com

<sup>2</sup> Professora adjunta do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da UFSCar. Desenvolve pesquisas na área de formação de professores, atuando nos seguintes temas: narrativas de formação, aprendizagem da docência. E-mail: ana.gestoso@gmail.com

speeches to aspects of well succeeded practices related to the classroom, particularly directed to the types of knowledge that compound teaching basis and the belief and interactions directed to students' learning. The five teachers interviewed recognized the need to master solid contents knowledge to teach, as well as general pedagogic and pedagogical content knowledge. The relationship between teacher and students was pointed out by four teachers and one of them related a good relationship with students with the lack of indiscipline in her classes. The belief on the capacity of students was mentioned by three teachers. Political and pedagogical participation emerged in the discourse of three teachers. We noticed the absence of elements that educational literature has been pointing out as belonging to the concept of good teacher or well succeeded practices focusing on collective work and to reflection and writing regarding teachers' trajectory and the analysis of educational situations.

**Keywords:** Well-succeeded pedagogical practices. Teacher education. Teachers' perspectives.

## Introdução

Neste artigo, buscamos identificar e compreender elementos presentes e ausentes nos constructos *boas/bons professoras/es e práticas bem sucedidas*, considerando o que cinco professoras atuantes na educação básica de uma escola do interior paulista indicaram em entrevistas sobre o tema. Na primeira e segunda seções deste texto discorreremos sobre os aportes teóricos que fundamentam o estudo, com destaque para a explicitação dos eixos a serem considerados para uma prática pedagógica bem sucedida. Em seguida descrevemos o caminho metodológico percorrido. Na quarta seção apresentamos e discutimos os depoimentos coletados e por fim expomos as conclusões deste trabalho, que contribuem para compreender melhor aspectos da formação e atuação docentes.

## Práticas pedagógicas bem sucedidas: pesquisas na área

Apresentamos nesta seção os aportes teóricos da pesquisa no que se refere às pesquisas sobre práticas pedagógicas bem sucedidas.

No Brasil as práticas pedagógicas bem sucedidas são investigadas desde os anos 1980. Um dos trabalhos de referência na área é o de Cunha (1989). Movida por fortes convicções de que a educação é um ato político e amparada nos estudos do cotidiano da escola e na abordagem etnográfica, ela se debruçou sobre elementos que contribuem para a constituição do que é considerado bom/a professor/a por diferentes participantes da comunidade escolar. Buscou situar sua escolha de investigar o/a bom/a professor/a por julgar que um aprofundamento na compreensão de sua atuação poderia iluminar caminhos de transformação das práticas pedagógicas. Localizava sua pesquisa num esforço de um grupo de pesquisadores/as da educação cujas propostas "privilegiam a ideia de que é necessário um professor consciente das questões sociais e competente tecnicamente para engajar-se na luta em favor das melhorias das condições de vida do povo brasileiro" (CUNHA, 1989, p.171). É relevante notar que ela não justificava o foco no/a bom/a professor/a em contraste com as pesquisas que se dedicavam a explorar as dificuldades ou os problemas das práticas pedagógicas.

Tal contraste aparece no trabalho de Dias-da-Silva (1992) que, ao justificar seu estudo, apresenta argumentos neste sentido, de que havia um aspecto promissor nos

trabalhos voltados para práticas bem sucedidas, que revelassem e desvelassem tais práticas na “tão vilipendiada” escola pública brasileira. Segundo ela, “movimentos de sabotagem e desobediência ao conservadorismo nas relações educacionais”, abrem alternativas de transformação, ao adotar uma matriz analítica “que se contrapõe à tradição das pesquisas em educação.” (Op. cit., p.40).

Connel (2010) identifica diferentes modelos de bom/a professor/a na literatura internacional e no contexto australiano, com o intuito de contribuir com discussões do que seria o/a bom/a professor/a numa perspectiva oposta à dos modelos neoliberais, muito presentes nos discursos governamentais. Ela critica principalmente o modelo de “professor/a competente”, ao explicar como é marcado pelo controle, individualismo, listas de competências isoladas, modelo único de bom/a professor/a e voltado para a conformidade e o atendimento das demandas do mercado. A autora propõe o reconhecimento de outros (estudantes, outras/os professores/as,...) e da escola para a constituição do/a bom/a professor/a. Nessa discussão, ao discorrer sobre a dinâmica ocupacional do ensino, a autora propõe a heterogeneidade de professores/as, em termos de “diversidade de etnias, origens socioeconômicas, identidades de gênero e sexo, faixas etárias e níveis de experiência” (CONNEL, 2010, p. 175), para que possam atuar em maior consonância com a diversidade de crianças, escolas e outros espaços educativos.

A estrutura intelectual da educação é a terceira questão destacada por Connel (2010), que propõe no lugar do/a professor/a que executa “práticas de excelência predefinidas, utilizando-se de um currículo predefinido que é avaliado por meio de testes externos” (p.177), o uso da inteligência, o/a trabalhador/a intelectual, que interpreta o mundo com suas/seus alunos/as, com abertura para a imprevisibilidade.

Ao organizar sua quarta questão, o processo de educar, Connel (2010) fornece reflexões sobre o papel do/a professor/a nas ações sociais mais amplas, essenciais a um projeto educacional que considere a justiça social central e não mero acréscimo quando se estabelece as finalidades da educação.

Essas reflexões de Connel (2010) são pertinentes para pensarmos a educação pública brasileira e do Estado de São Paulo, que vem sendo fortemente marcada pelos elementos apontados por ela, como a pressão e as consequências de um currículo único prescrito pelo Estado, as avaliações externas e, acrescentamos, os sistemas de punição e recompensa, manifestos no salário.

Os estudos de Souza et al. (2009) e Papi (2011) também revelam elementos interessantes para pensar sobre possíveis características do/a bom/a professor/a, no contexto brasileiro. Souza et al. (2009) identificaram e analisaram a aprendizagem profissional de professoras experientes consideradas por seus pares como bem sucedidas e em um dos momentos da pesquisa buscaram elencar características do professor bem sucedido sob a ótica dos pares. Para tanto, foi realizada uma roda de conversa com 15 professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental que participaram de um curso de formação contínua oferecido pela rede de ensino na qual atuaram. Na perspectiva dessas professoras

(...) o professor bem-sucedido deve possuir um trabalho eficiente, ou seja, bons resultados referentes à aprendizagem dos alunos; ser comprometido com o ensino e a aprendizagem; refletir sobre as aulas desenvolvidas; não desistir diante das dificuldades; buscar diferentes maneiras para atingir o aluno, para que este

aprenda e consiga aplicar essa aprendizagem em diversas situações; ser bem informado e comunicativo; ter boa auto-estima; ter seu trabalho reconhecido; ser autocrítico, ou seja, reconhecer os próprios erros e saber que precisa melhorar; alcançar seus objetivos (SOUZA et al., 2009, p. 227)

Papi (2011), por outro lado, investigou o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes – com até cinco anos de exercício profissional – consideradas docentes bem sucedidas e identificou que elas assumem e respondem às demandas impostas pelo sistema. Contudo, constatou atitudes e tomadas de decisões que demonstravam certo movimento de resistência, mesmo que a manifestação ocorresse de “forma embrionária”, como por exemplo: uma das professoras foi solidária a uma colega que não recebia por hora-atividade, e deixou os alunos assistirem a uma sessão de desenho para que a colega organizasse um planejamento diferenciado para determinados alunos. De acordo com a autora, essas iniciativas “podem ser entendidas tanto como formas implícitas de resistência/questionamento ao instituído, quanto como formas de ação que revelam necessidades em seu processo de desenvolvimento profissional” (PAPI, 2011, p. 15).

Refletindo quanto aos aspectos que poderiam pautar modelos de bom/a professor/a, ou o conceito que neste artigo adotamos, de práticas pedagógicas bem sucedidas, concordamos com as colocações de Connel (2010) de que essas práticas seriam diversas, condicionadas por diferentes atores/atrizes e pela instituição escolar, voltadas para o trabalho coletivo, que aliassem, no perfil de professor/a, intelectualidade e reflexividade e grande capacidade de divergir, reagir e de independência. Na mesma direção, Guarneri (1990) alerta que não cabem ilusões maniqueístas, pois um/a professor/a não apresenta práticas boas ou ruins, competentes ou não competentes, e sim graus de competência.

Ademais, não é possível elaborar uma categoria universal de “bom/a professor/a” e de uma “prática bem sucedida”. Afinal, a ideia de bom/a professor/a é construída em um contexto histórico-social, por isso representa, de certa maneira, os papéis que a sociedade projeta sobre a docência bem sucedida.

### **Práticas pedagógicas bem sucedidas: elementos para análise**

Apresentada a revisão acima sobre práticas bem sucedidas, buscamos, a partir de um levantamento de nosso grupo de pesquisa, indicar os elementos que o grupo considera importantes para o desenvolvimento de práticas bem sucedidas. Construímos, então, nove eixos que, neste artigo, constituem as bases para dirigirmos o olhar para os diferentes aspectos da análise dos dados deste estudo. Esses eixos são expostos a seguir.

No eixo **base de conhecimento docente** retomamos as ideias de Shulman e seus colaboradores sobre a base de conhecimento para o ensino. Para ele (SHULMAN, 2004), é importante que os/as professores/as saibam definir conceitos, conheçam a estrutura e suas formas de organização de determinada área de conhecimento, compreendam por que determinados conceitos são aceitos cientificamente e outros não, conheçam a importância e as relações que eles podem estabelecer entre si e com outras áreas do conhecimento. Precisam ainda compreender porque determinado assunto é central em uma matéria e outros são periféricos. Ademais, para o autor é

fundamental que o/a professor/a saiba utilizar os diferentes modos de representação de um conceito e/ou ideia e tenha conhecimentos sobre como os/as estudantes aprendem determinados conteúdos.

Outros elementos que se referem a este eixo englobam as seguintes dimensões da Base de Conhecimento de Shulman: conhecimento pedagógico, conhecimento curricular, conhecimento dos/as estudantes e suas características, conhecimento do contexto e conhecimento dos fins educacionais. Essas dimensões são agrupadas por Mizukami (2004, p. 9) em uma categoria que ela denomina de “conhecimento pedagógico geral”.

No segundo eixo, **reflexão sobre a própria escolarização**, retomamos Tardif e Raymond (2000), ao destacarem que os anos vividos como estudante (12 pelo menos no caso do sistema educacional brasileiro vigente, exceto o ensino superior), constituem um conjunto de crenças, representações e certezas sobre a prática docente, que a formação inicial dificilmente consegue alterar ou abalar, e as reativam ao buscar resolver os problemas profissionais.

Podemos inferir, então, que o/a professor/a bem sucedido teria que ter, em sua formação, tanto a inicial quanto a continuada, oportunidade para discutir e analisar diversos elementos da prática pedagógica. Uma linha frutífera de formação e investigação para tal é que o/a bom/a professor/a incorpore em sua rotina profissional a reflexão sobre a reprodução de práticas de sua escolarização, principalmente através de narrativas autobiográficas que explorassem os fundamentos das práticas e levantassem alternativas para aquelas com as quais estão insatisfeitos/as.

Com relação ao terceiro eixo, **reflexão sobre a influência da família na profissão**, baseamo-nos no estudo de Cunha (1989). Segundo a autora, todos/as os/as professores/as entrevistados/as apontaram a família como importante em sua formação, especialmente nos valores aprendidos nas relações familiares, tais como “dedicação ao trabalho, honestidade, coragem no enfrentamento da vida, responsabilidade, organização, disciplina, alegria de viver” (CUNHA, 1989, p. 81). Outro elemento comum indicado pelos/as professores/as é a valorização do estudo pela família.

Embora a influência familiar tenha sido considerada importante como elemento nas histórias de vida dos/as professores/as investigados por Cunha (1989), quando ela categoriza as principais influências que os/as constituíram bons/boas professores/as, a família não foi considerada um fator influente. Encontra-se ausente e dá lugar à própria trajetória escolar, experiência profissional, formação pedagógica e prática social mais ampla (participação em sindicato, partido político, movimentos sociais e outros). Assim, podemos indicar neste eixo que, embora a influência familiar se faça presente na opção profissional e nos valores que marcam os/as bons/as professores/as, é possível pensarmos em professores/as que não sofreram tais influências familiares ou que movem suas práticas por valores diferentes ou mesmo opostos às de suas famílias de origem.

No quarto eixo, **análise sobre a própria prática pedagógica e situações educativas**, nos detemos nos estudos voltados para a análise ou reflexão sobre a própria prática e as situações educativas, pois a literatura sobre formação de professores/as indica ser este o tipo de análise que tende a potencializar mais as transformações rumo a uma prática bem sucedida.

Schön (1986) foi o precursor na defesa do professor reflexivo, se contrapondo à racionalidade técnica e incluindo a reflexão de caráter moral e político sobre as finalidades da prática docente. Pultorak (1996, apud YOST et al., 2000), associou níveis mais elevados de reflexividade na escrita de professoras à escolha pela análise de incidentes críticos e dilemas, ao passo que a escolha da escrita de aspectos cotidianos da prática correspondia a níveis mais baixos de reflexividade.

Vencida a fase do início da docência os/as professores/as tendem a voltar a reflexão sobre a própria prática para aspectos menos rotineiros e mais amplos. De preocupações autocentradas, como o controle de estudantes, manejo do tempo e carga de trabalho, ou com foco em tarefas específicas, como o planejamento e gestão da turma sem relação com o ensino, passam a níveis em que o diálogo, a discussão de questões contextualizadas, o foco na aprendizagem do/a estudante e em alternativas de transformações são permeadas por aspectos pedagógicos, éticos, morais, culturais e históricos e seu impacto nos/as educandos/as (TARDIF; RAYMOND, 2000; WARD; MCCOTTER, 2004).

Tais resultados indicam que o/a bom/a professor/a percorre um trajeto quanto à reflexão sobre a própria prática, assim como em relação a outros aspectos de sua profissionalização e que há elementos específicos indicando rumos para a reflexão sobre a prática. Assim, um/a profissional com uma prática pedagógica bem sucedida voltaria sua reflexão sobre a prática para os focos acima indicados, dependendo da etapa de sua trajetória profissional, de suas concepções e da ampliação de suas possibilidades de reflexão.

Dando continuidade a essas ideias, o quinto eixo de análise, **conexão entre projeto pessoal e institucional** levanta a hipótese de que o/a bom/a professor/a consegue articular esses dois elementos. O projeto pedagógico da escola, quando elaborado pela equipe toda (e idealmente com participação de familiares e estudantes) revela uma síntese possível desses projetos em disputa. Nas práticas pedagógicas tais negociações e disputas manifestam-se cotidianamente, por demandas originadas das redes de ensino, que prescrevem um currículo, muitas vezes em dissonância com o projeto do/a professor/a, amparado em suas crenças, representações e no que julga ser o mais adequado para cada turma, considerando seus saberes sobre a turma, os conteúdos e as metas que estabeleceu.

A relação estabelecida por professores/as com as regulações governamentais, seja o estabelecimento de currículo mínimo ou outras políticas educacionais, é fruto de uma longa história educacional autoritária. Nacarato, Varani, e Carvalho (1998), ao analisarem os saberes docentes de professores/as paulistas, indicam tensões presentes no cotidiano docente, sendo uma delas a que se refere à relação com uma série de exigências (propostas curriculares federais e governamentais, livros didáticos), geralmente medidas e representadas por avaliações externas. Neste cenário, de um lado estão tais exigências e de outro, o/a professor/a que se constrói, que pode fazê-lo com dois tipos de atores, um que acata e obedece as orientações centralizadas e outro que “faz uma leitura histórica e crítica das cenas e do roteiro e questiona as orientações para a representação” (NACARATO; VARANI; CARVALHO, 1998, p.94). Tal docente questiona a racionalidade técnica e procede a uma reflexão crítica sobre a sua prática, a despeito das limitações de seu trabalho, voltando sua atenção para

a/o estudante, compreendido como sujeito histórico, tratando-o de forma respeitosa e tentando superar, com o coletivo da escola, tais limitações.

Entendemos que o/a bom/a professor/a aproxima-se deste segundo tipo de ator, usando a sua inteligência (GUILHERME, 2007) para atuar com a autonomia possível, que é conquistada quando ele/a inventa, resiste, oculta ou busca saídas para os problemas do cotidiano. Quanto maior e melhor a sintonia entre o projeto da escola e o do/a docente, menores serão as tensões e melhores as condições de realização do trabalho docente.

O sexto eixo elaborado é a **participação político-pedagógica**. Os estudos de Zeichner (1993; 2008) nos assessoraram nessa construção. Ao discorrer sobre a formação docente e o conceito de professor reflexivo, Zeichner (1993) enfatiza a importância de o/a professor/a buscar articular sua análise sobre a prática com outros aspectos da educação como as dimensões éticas e morais, a reflexão sobre os/as próprios/as alunos/as e seu ensino, considerando o contexto social e institucional que influencia a prática escolar e que valoriza os espaços para discussões coletivas.

Sendo assim, inferimos que pensar sobre a dimensão política do trabalho pedagógico implica em considerar que além de dominar o conhecimento pedagógico e do conteúdo é fundamental que o docente saiba tomar decisões “que não limitem as chances de vida de seus alunos; que eles tomem decisões com uma consciência maior das possíveis consequências políticas que as diferentes escolhas podem ter” (ZEICHNER, 2008, p. 546).

Assim, é importante que o/a docente tenha consciência da educação como um compromisso político, de que é preciso estabelecer uma parceria com o/a aluno/a visando a sua formação e construção de conhecimentos, de que nessa dinâmica direcione seu olhar para além dos aspectos circunstanciais da aula e considere que a partir de sua atuação na sala de aula e na escola, é possível criar mecanismos para lidar, enfrentar e tentar superar as injustiças sociais.

Cunha (1989), como já indicamos nos aportes teóricos, também associa o/a bom/a professor/a a uma visão social da realidade educacional que inclua aspectos sociais, políticos e conjunturais e o papel docente, de compromisso com a transformação da escola e das desigualdades nela presentes.

O sétimo eixo de análise tem como ponto de partida o estudo de Cunha (1989). Dentre as discussões e resultados apontados em seu estudo, a autora apresenta a representação que o/a bom/a professor/a faz de sua prática e um dos elementos destacados foi esforçar-se por ter coerência entre suas ações e seu discurso. Construímos, então, o eixo **coerência/articulação entre teoria e prática**.

Pimenta (2006) também nos assessorou nessa discussão quando enfatiza a indissociabilidade entre teoria e prática. A autora se baseia nas concepções de Vásquez e afirma que a teoria representa uma atividade de conhecimento e teleológica, ou seja, implica no conhecer a realidade presente e no prefigurar finalidades para transformá-la. As ações realizadas em busca dessa transformação referem-se à atividade prática.

Dessa maneira, há uma relação de complementaridade na qual a teoria é construída pela prática que também é determinada pela teoria. Inferimos, também, que toda prática possui uma teoria, mesmo que o/a docente não tenha consciência de qual teoria embasa sua prática e qual teoria constrói a partir dessa prática.

Consideramos, então, que o/a bom/boa professor/a busca ter essa consciência e compreende que a teoria não é vazia e que sua prática não é desconexa. Para tanto, a reflexão do/a professor/a sobre suas concepções, seus conhecimentos teóricos, suas tomadas de decisões e suas ações é fundamental. Essa reflexão implica na análise crítica desses elementos, no diálogo com os pares, no aprofundamento de conhecimentos e na investigação de sua prática.

A **relação entre professor/a e aluno/a** pode ser compreendida sob diferentes lentes. Neste eixo, o oitavo, examinamos os aspectos relativos à relação entre professor/a e estudante, incluindo a questão candente da indisciplina (ou violência) escolar. A exploração do tema por Paulo Freire é uma das precursoras e nos ajuda a pensar tal relação, em sua proposição de horizontalização, numa relação marcada pela divisão e luta de classes e culturas, entre opressor e oprimido. A proposta freireana para a relação entre professor/a e estudante funda-se no diálogo, não entre iguais, mas que envolve respeito e lealdade, escuta e compromisso com a “mudança radical do mundo” (FREIRE, 1996, p. 156). Especificamente, descarta como falsa a separação entre afetividade e cognoscibilidade na docência. Não se trata de “querer bem a todos os alunos de maneira igual” (idem, p.159). Para ele, um/a professor/a é tão mais democrático/a quanto mais humanas forem as relações estabelecidas com as/os estudantes, porém sem ser “adocicado ou arestoso e amargo” (ibidem, p. 160).

Contudo, essas propostas freireanas muitas vezes não se fazem presentes em práticas pedagógicas na educação básica, em cujas escolas se pode notar o estabelecimento de relações hierarquizadas e violentas, como apontam estudos nesta área (CHARLOT, 2002; KAPPEL; GONTIJO; MEDEIROS; MONTEIRO, 2014).

A indisciplina é uma das questões que mais assombra os/as professores/as hoje na relação com estudantes. Aquino (1998) aponta que muitas vezes o discurso é de que o/a aluno/a hoje é desrespeitador, tendo por modelo uma escola onde havia respeito, a escola do passado, não considerando que o modelo em mente era de uma escola militarizada, fruto da ditadura militar, que havia recém incluído as parcelas populares, na qual vigoravam a exclusão, a coerção e os castigos. A ainda frágil democratização do país requer novas relações, mais respeitadas e estabelecidas não pelo medo e sim pela autoridade da docência. Assim, a indisciplina poderia ser entendida como um clamor das/os estudantes por mudanças nestas relações, que em muitos casos ainda mantêm as características ditatoriais.

No último eixo destacamos a questão da **expectativa positiva do/a professor/a quanto à capacidade e potencial de aprendizagem de todos/as os/as estudantes e intervenções que possibilitem a aprendizagem**. Trata-se de um elemento da relação entre professor e estudantes que tem merecido atenção em pesquisas desde a década de 1960, com o estudo de Rosenthal e Jacobson nos Estados Unidos sobre a expectativa que a/o professor/a atribui a seus/suas estudantes e as grandes possibilidades de se concretizar, seja positiva ou negativa.

Segundo Rasche e Kude (1986), os estudos brasileiros apontavam a tendência de transformar o/a aluno/a em vítima, culpando-a por seu insucesso na escola. Muitas vezes, ao não perceber os mecanismos de discriminação das classes populares, a/o professor/a pode ser “apenas um instrumento útil desse mecanismo”, assim como ele/a pode ainda ser considerado/a também vítima. Pesquisas mais recentes continuam indicando que a alta expectativa docente é um dos elementos que explicam o sucesso

escolar (CARDELLI; ELLIOT, 2012). Quanto à baixa expectativa docente sobre o desempenho discente, na pesquisa de Osti e Brenelli (2013), estudantes de 5º ano com dificuldades de aprendizagem apontaram que seus professores apresentavam representações negativas sobre eles, associando tal representação a suas dificuldades nas aprendizagens. Tanto os estudos da década de 1980 quanto os recentes indicam a necessidade de problematizar na escola os mecanismos de produção do fracasso, sejam os sociais, ou relacionais, para que a alta expectativa para todos/as se imponha.

### **Caminho metodológico**

Para desenvolver o caminho metodológico deste estudo realizamos entrevistas semiestruturadas objetivando identificar elementos que as professoras indicavam como pertencentes às/aos boas/bons professoras/es e práticas bem sucedidas. As participantes desta pesquisa foram quatro professoras em exercício e uma quinta professora, que à época da entrevista exercia o cargo de vice-diretora. Consideramos que seu perfil era mais de professora, do que de membro da equipe gestora e por isto a inclusão de sua entrevista. Apresentaremos na próxima seção os perfis das cinco professoras. O projeto foi aprovado no Comitê de ética em pesquisa em seres humanos pertencente à Plataforma Brasil.

O início do contato com a escola para a pesquisa se deu com a apresentação do projeto de pesquisa aos/às professores/as. Os critérios de seleção das participantes foram: ter interesse e disponibilidade em participar; responder aos contatos via e-mail e/ou telefone; sorteio de quatro professores/as dentre os/as presentes na reunião na qual a proposta foi apresentada.

A primeira parte do roteiro da entrevista contou com perguntas que visavam caracterizar a participante e a segunda parte incluiu questões voltadas ao objetivo do estudo, a saber: a) Para você o que significa ser um bom professor? b) Para você o que significa uma prática pedagógica bem sucedida? c) Você se lembra de bons professores? Lembra-se de como eram suas ações, como ministravam as aulas, como se relacionavam com os alunos? Dê exemplos. d) Você se lembra de histórias de sucesso na escola que envolvam professor ou aluno? Conte algumas histórias.

Conforme apontado anteriormente, a partir dos estudos e pesquisas que estamos realizando na área de formação de professores, delineamos nove eixos que se configuraram como um guia para a análise dos dados. Esses eixos guiaram os diversos momentos de leitura dos dados e possibilitaram a busca por relações possíveis dos dados com a literatura. Na próxima seção apresentamos a análise sobre o discurso das entrevistadas.

### **As perspectivas das participantes**

Nesta seção apresentamos e discutimos os elementos relativos a práticas bem sucedidas relatadas pelas participantes deste estudo. Para tal, começamos com uma breve apresentação dos perfis das participantes. Três professoras possuíam graduação em Letras e lecionavam Língua Portuguesa e/ou Literatura. A quarta professora era graduada em História e lecionava História. Todas eram efetivas, com nove ou mais anos de experiência e lecionavam no ciclo dois do ensino fundamental e ensino médio. A vice-diretora tinha graduação em Pedagogia e foi professora efetiva dos

anos iniciais por seis anos. Eram, portanto, profissionais que já haviam sobrevivido aos primeiros anos da docência, todas com oito ou mais anos de atuação. Quatro delas se formaram em universidades públicas do interior do estado de São Paulo.

Apresentamos inicialmente um breve resumo de cada entrevista, seguido da apresentação e discussão dos eixos indicados acima, sua ocorrência ou ausência nos discursos das profissionais e o que informam quanto à docência bem sucedida. Posto que a maioria das professoras era da área de Português, atribuímos-lhes nomes fictícios de heroínas de Machado de Assis.

A entrevista com **Capitu** foi realizada numa biblioteca no centro da cidade, longe da escola. Lecionava História há nove anos para o ciclo 2, ensino médio e educação de jovens e adultos. Ressaltou em seu fluído discurso sobre o/a bom/a professor/a, o domínio de conteúdos específicos, da “parte pedagógica” e a relação entre professora e alunos, com destaque para a preocupação com a aprendizagem e formação de todos. Deteve-se nos aspectos micro, relativos à sala de aula e não fez menção aos aspectos meso (relativos à organização escolar) ou macro, referentes às perspectivas dedicadas a análises de aspectos mais amplos do sistema educacional (NÓVOA, 1999). As evidências de tais elementos serão apresentadas na análise dos eixos, após a apresentação do perfil de cada professora.

**Carmo** era formada em Letras e lecionava Português para ciclo 2 e ensino médio. No momento da realização da entrevista, ela estava próxima a sua aposentadoria. Seu discurso se apresentou por vezes entrecortado. Reiterou, de forma menos organizada, alguns elementos que Capitu já havia apontado como importantes na docência bem sucedida: a associação com o sucesso das/os estudantes, a conversa - mas neste caso sobre conteúdos não escolares - e o planejamento, trazendo um dado novo, a flexibilidade. Não mencionou o conhecimento de conteúdos específicos como parte da docência bem sucedida.

Graduada em Letras, com 15 anos de experiência e atuando no ciclo 2 e ensino médio, **Helena** lecionava Língua Portuguesa e Literatura. Indicou nesta ordem os elementos de uma docência bem sucedida: conhecimento de estudantes e suas dificuldades para propor as necessárias intervenções que venham a amenizar ou sanar essas dificuldades; ensino para formar cidadão/ã (respeitar outras pessoas); envolvimento das/os estudantes e professora nas atividades; escuta e conversa com estudantes; articulação teoria e prática; e preocupação com o desempenho de todos.

Atuando há nove anos na escola no ciclo 2 e ensino médio, **Lina** havia se graduado em Letras e lecionava Língua Portuguesa. Destacou alguns aspectos já mencionados pelas outras professoras relativos ao/à bom/a professor/a, como o assim denominado, “lado humano” na relação com estudantes, e acrescentou outros, como aulas mais interativas. Ela mencionou práticas de sucesso de seus professores, como a professora que preparava seu próprio material e não se restringia ao livro didático, outra que apresentou o conteúdo de gramática de forma inovadora e uma terceira, de geografia, que tinha grande domínio dos conhecimentos de conteúdos e entusiasmava as/os estudantes com suas aulas. Relatou ainda um projeto que avaliou como bem sucedido, de um filme que estudantes fizeram, envolvendo outras profissionais da escola.

**Sofia** atuava há sete anos na escola, e destes, seis como docente no ciclo 1. Era pedagoga e especialista em psicopedagogia. O elemento que mais se destacou em seu discurso foi a necessidade do/a professor/a conseguir envolver os/as estudantes nas

situações propostas em aula. Ela citou com entusiasmo um episódio de sua própria prática como exemplo e a prática da professora Helena, esta muito quista pelos estudantes, segundo Sofia. Além disso, revelou desejar retornar para a sala de aula, pois nela conseguia se sentir mais realizada profissionalmente.

Ao analisar os dados verificamos que todas mencionaram aspectos pertencentes à **base de conhecimento para o ensino** (SHULMAN, 2004). Três apontaram elementos relativos aos **conhecimentos dos conteúdos**, indicando que o/a professor/a deve “ter um conhecimento sólido do que vai transmitir, compartilhar” (Capitu) e, que a função do/a professor/a é passar conteúdos (Sofia). Lina relatou o exemplo de uma professora da faculdade que tinha muito domínio dos conteúdos e entusiasmava seus/suas estudantes, mesmo sem inovações de recursos ou práticas diferenciadas: “não havia muito... questão da prática, por exemplo, inserir um teatro, inserir uma música.”

Quanto a este tipo de conhecimento, o relato mais enfático foi o de Capitu, com um exemplo de conhecimento errôneo que estudantes costumam apresentar, de que é possível ver a muralha da China da lua, o que não procede. Ressaltou a necessidade de tempo para buscar tal domínio e que esta era uma condição que faltava para uma docência mais conhecedora dos conteúdos da área, no caso, História.

Já Sofia não enfatizou explicitamente a necessidade do/a professor/a dominar o conteúdo, entretanto, este elemento está implícito em sua perspectiva quando ela asseverou sobre a função docente: ensinar o conteúdo. Para a vice-diretora o/a bom/a professor/a é aquele que faz com que esse conteúdo seja de fato compreendido pelo/a aluno/a e inferimos que para isso é fundamental que domine explicações, exemplos, contextualize a matéria, elementos referentes ao **conhecimento pedagógico do conteúdo**.

Ainda quanto a este tipo de conhecimento, Capitu destacou uma vivência, de um professor que ensinou a cheirar livros na biblioteca (“ele levou um dia na biblioteca, ele falou ‘Peguem os livros, toquem o livro, sintam a textura, abram o livro, cheirem, ele tem um cheiro’.”).

Dando continuidade às análises, identificamos que quatro professoras associaram elementos do **conhecimento pedagógico** a práticas pedagógicas bem sucedidas. Capitu indicou o que nomeou como “a parte pedagógica” como o terceiro aspecto de uma prática bem sucedida e apontou especificamente aspectos voltados para as aulas: o planejamento e a definição do objetivo da aula, a indicação para as/os estudantes da importância do conteúdo que será ensinado para despertar a vontade de conhecer, a metodologia (considerando que são 40 alunos) e a avaliação, que verificaria se o conteúdo ensinado foi significativo para o/a estudante, destacando, quanto a este último aspecto, a correção, ao exemplificar com um professor que teve na faculdade e a ensinou a ler:

*Eu não sabia ler. Teve um professor que me cutucou: é ler e compreender o texto e ele me deu um livro, muito assim, digamos uma leitura diferente, que o autor apresenta uma tese, depois uma antítese, depois ele faz uma síntese. Então vai conversando, assim. E eu li o livro muito batidão, eu misturei tudo. Ele chamou minha atenção pra isso e eu percebi que a partir dali eu mudei meu jeito de leitura e hoje eu tô bem mais aprimorada na parte da leitura. (Capitu)*

Outro ponto da boa docência, indicado por Capitu, ainda quanto aos conhecimentos pedagógicos foi a menção à professora que parou a aula de tectonismo e vulcanismo para fazer exercício de relaxamento e trazer de volta para a aula estudantes com corpo e mente, antes cansados/as e desatentos/as.

Destacamos ainda nos discursos de todas as entrevistadas o envolvimento das/os estudantes nas propostas como medida prática de sucesso, ao serem perguntadas sobre o que consideravam práticas bem sucedidas:

*Então, eu tenho. A nossa experiência no ano passado, no projeto que nós temos da escola da família, pra mim foi bem sucedido. Eu não sei a opinião da diretora, de outros, mas pras pessoas que se envolveram... Tive a oportunidade de fazer com os alunos das oitavas. Nós fizemos um filme, um filmezinho, um curta, inspirado no livro, naquele... do Roberto Carlos Ramos, que é um contador de histórias. E nós fizemos uma adaptação. Foi muito gratificante porque os alunos se envolveram, descobrimos novos talentos. (Lina)*

*Significa, a gente se dedicar muito, você acaba se envolvendo com a turma, com os alunos e eles também acabam se envolvendo com as atividades. Então quando você consegue um resultado desse, percebe que a turma tá entendendo, participando, gostando do que tá sendo trabalhado, aí a gente se sente realizado. (Carmo)*

*Então você percebe que todo mundo tá envolvido, todo mundo discutindo, a preocupação em tá escrevendo aquele conto porque vai ser lido, porque vai ser publicado. Quando você leva o conto pra ler em casa e você volta pra dar a devolutiva, todo mundo prestando atenção naquilo que você tá falando, porque eles sabem que vai ser uma informação a mais que vai acrescentar muito naquilo que eles tão desenvolvendo. (Helena)*

*Isso é uma prática pedagógica bem sucedida, quando os alunos ficam empolgados com aquilo, quando eles realmente se dedicam para todos os conteúdos. Eu tinha uma quarta série e a minha colega tinha uma primeira série e ela queria trabalhar 'borboletas' com os alunos. Então, eu resolvi me intrometer e fazer o borboletário. Eu nunca recebi tantas lagartas na minha vida quanto naquele ano! Eu não sabia o que fazer com tantas lagartas! Eu considero uma prática bem sucedida porque, como eu disse, os alunos [ênfase na palavra alunos] trouxeram as lagartas. Eles traziam a comida e eu etiquetava: 'essa lagarta come tal coisa, essa come tal...'. Considero bem sucedida porque envolveu duas turmas tão distintas e eles trocaram experiências referentes a isso. (Sofia)*

Os depoimentos se contrapõem a práticas pedagógicas nas quais as/os estudantes não se mobilizam para desenvolver as atividades propostas, as fazem simplesmente em razão de este ser seu papel de alunos/as. Para as participantes uma prática pedagógica bem sucedida remete ao/à estudante se colocar em movimento para resolver o que lhe é solicitado, pressupondo um envolvimento pessoal que irá impulsionar a aprendizagem dos conteúdos.

A concepção de Charlot (2000) acerca do conceito de mobilização nos assessoria nessa discussão. Para o autor a relação com o saber refere-se a uma forma de relação com o mundo e implica uma atividade, ou seja, o sujeito não é um ser estático, ele está em relação com o meio, com a realidade e atribui sentido aos eventos, às situações

e conhecimentos com os quais entra em contato. É justamente essa atribuição de sentido que resulta na mobilização e movimentação do sujeito.

E, considerando ainda as colocações de Charlot (2000), as professoras apontaram elementos da ação docente que desencadeavam tal mobilização, como a dedicação do/a bom/a professor/a, mencionada por Carmo e Sofia, esta tendo indicado ainda sua responsabilidade: “não só de passar e ponto final, mas de contextualizar, estimular o aluno, influenciar, dar bons exemplos”.

Outro aspecto mencionado por Capitu e Helena, pertencente ao conhecimento pedagógico geral se refere às finalidades da educação. Helena foi particularmente clara neste aspecto, o primeiro que associou a práticas bem sucedidas:

*Helena: Mas antes de mais nada, ele tem que ensinar aquela turma a ser um cidadão de verdade, isso que eu acredito.*

*Entrevistadora: E que elementos que você pensa dessa cidadania, de ser cidadão de verdade?*

*Helena: O respeito com o outro, por isso que gosto dos trabalhos em grupo, onde um espera o outro se manifestar, o respeito, o ouvir o outro, a forma como você trata os seus colegas, a dedicação nos seus estudos, ter consciência de que é importante, de que o profissional que tá ali na frente ele também tá desempenhando o seu trabalho e que esse trabalho deve ser respeitado, que um deve respeitar o outro dentro da sala de aula. Respeitar todos, em todas as esferas, os funcionários. Eu acho que é isso, esse é o grande lance. Porque a vida ela é que verdadeiramente cobra, a escola não cobra tanto, a escola cobra tarefas, cobra trabalhos, mas ele vai se sentir cobrado mesmo é quando estiver lá fora, competindo com os outros. Então ele tem que ter essa maturidade, ele tem que ter esse crescimento, ele tem que ter essa responsabilidade, é isso que eu trabalho com os meus alunos.*

Para Helena, formar para a cidadania, para que as pessoas se respeitem, para que possam viver bem fora da escola é parâmetro de sucesso da docência. Capitu também foi específica em sua síntese sobre as finalidades da educação, afirmando que as avaliações escolares são por vezes insuficientes para saber se houve sucesso e associou o sucesso de estudantes fora da escola a práticas docentes bem sucedidas. Segundo ela, “Depois você fica sabendo que entrou numa universidade, você vê trabalhando, no mercado, você acompanha. Às vezes você vai no comércio, você já vê trabalhando, com um comportamento, uma desenvoltura bem melhor do que na escola.”

Ainda quanto ao conhecimento pedagógico geral, as professoras indicaram elementos relativos ao planejamento. Carmo especifica a necessidade de adequação do planejamento feito para determinada aula às condições da turma: “O dia que eles tão agitados, que aconteceu alguma coisa diferente na escola, que eles tão... a hora que a gente entra na escola que a gente sente o que deve ser trabalhado ou não.” Já para Capitu, o planejamento formaria o tripé de uma boa docência, com dois outros componentes: conhecimento dos conteúdos e uma boa relação entre professor/a e aluno/a. Para ela, “é uma questão essencial pra você planejar e preparar uma aula. Se você chega sem ter um tempo pra preparar, planejar, chega lá e não vai ter sucesso, vai ser apenas mais um, jogar pro ralo um dia de aula.”.

Essas perspectivas das professoras quanto ao planejamento docente são elementos importantes e necessários na ação docente, afinal é uma oportunidade de pensar a prática, representando-a antes de realizá-la e isso implica em um processo de investigação que engloba elementos como: pensar antes de tomar decisões, observar e registrar o que acontece, analisar os dados provenientes da observação e do registro para voltar a planejar, tendo a ciência de que o planejamento orienta o trabalho docente, mas não o determina. Esses elementos do ato de planejar nos remetem à reflexão do professor sobre sua própria prática, característica de uma prática bem sucedida.

Outro elemento do conhecimento pedagógico geral, indicado por Helena, como pertencente à docência bem sucedida foi o conhecimento das dificuldades que estudantes apresentam. Cabe ao/à bom/a professor/a diagnosticar as dificuldades para superá-las com o ensino: “primeiro você tem que conhecer a sala, conhecer os alunos, perceber a dificuldade. Aquele que consegue identificar os problemas que vão surgindo no decorrer da suas aulas e criando intervenções que venham a amenizar ou sanar essas dificuldades.”

Observamos, então, que elementos referentes ao domínio dos conteúdos a serem ensinados e de conhecimentos pedagógicos foram destacados explicitamente pelas professoras. Não houve menção explícita ao conhecimento pedagógico do conteúdo, apesar de ser possível fazer uma inferência considerando o depoimento de Sofia. Essa ausência de menção aos elementos da referida categoria de Shulman (2004), é inquietante, uma vez que encontrar boas representações do conteúdo é um dos desafios da docência, ademais esse tipo de conhecimento é o centro da base de conhecimento para o ensino e possibilita o protagonismo docente, pois o/a professor/a constrói e reconstrói esse conhecimento ao ensinar, mas não está desconectado com o que aprende nos cursos, nos programas e ao estudar teorias. Assim questionamos: por que há esse silêncio? Será que as professoras não possuem clareza de que dominam esse tipo de conhecimento? Ou é em razão de ser complexa a identificação desse tipo de conhecimento, principalmente em discursos?

Continuando as análises, verificamos que as quatro professoras estabeleceram algum tipo denexo entre a docência bem sucedida e elementos da **relação entre professor/a e estudantes**. Para Capitu este seria o segundo aspecto de uma prática bem sucedida. Ela defende que é a professora quem deve fazer o movimento de, em suas palavras, “cativar e se modelar aos quarenta e não os quarenta se modelar a você”, o que pode ser entendido como ser responsabilidade do/a professor/a dar o tom nesta relação, de tomar a frente, como é papel dos adultos nos processos educativos, destacando tal responsabilidade como dela e não a colocando nos/as estudantes, o que é muito maduro.

Quanto a colocar que é objetivo relacionar-se bem com todos/as, não fazer diferenças, temos dois aspectos. O primeiro é a não exclusão de nenhum/a estudante, inferimos que isso colabora para a aprendizagem de todos/as. E o segundo, de não diferenciar, podemos entender como o tratamento igualitário, embora para atingi-lo por vezes seja necessário diferenciar, por exemplo, dando mais atenção a quem tem mais dificuldade naquele momento.

Carmo associa o/a bom/a professor/a àquele/a que conversou com as/os estudantes sobre relacionamentos (namoros, casais) numa época em que isto não ocorria na

escola. Ela não estabeleceu conexão entre a relação professor/a e aluno/a e conteúdo ou conhecimentos pedagógicos, ao contrário do que fez sua colega Capitu.

A escuta de estudantes, mencionada ao detalharem a relação com eles/as, foi abordada pelas professoras Helena e Carmo. Helena afirmou que “eu sempre escuto os meus alunos em todos os sentidos, eles podem estar certos, eles podem estar errados”. Para ela, tal escuta caminha em paralelo com a boa relação que estabelece com a turma. Ela indica, como Carmo, a importância de escutar as/os estudantes e relaciona tal escuta à ausência de indisciplina – acrescentaríamos à boa relação que estabelece com a turma – e confiança que,

*Eu não tenho nenhum problema de indisciplina nas minhas aulas. Você pode perguntar pra todo mundo, eu não mando aluno pra fora, eu não tenho problemas. As aulas são tranquilas porque a gente conversa sobre tudo. Tem que ter, você tem que ter um tempo pra ouvir aquele aluno, porque às vezes em casa ninguém o escuta. (Helena)*

Carmo também destaca a escuta de estudantes, nas situações em que pedem outro direcionamento para a aula, cabendo à professora perceber o que vem deles, alterar o que planejou e reorientar a aula, como num relato de um livro que estava lendo, cujo conteúdo era relacionado a histórias que os/as avós contavam e que as/os estudantes pediram para contar histórias de seus/suas avós:

*Acabei de ler o livro e aí nós começamos a conversar a respeito das histórias dos avós, porque fazia parte, o contexto era esse: histórias que os avós contavam. “Vocês têm avós?”, “Quem tem avô?”, “Quem tem avó?”, “Quem tem bisavô?”, aquelas coisas, então... histórias que os avós contavam pra eles. E surgiram coisas, assim, interessantíssimas, histórias muito interessantes que os avós contavam. Então, sabe, essas práticas, elas vêm de repente às vezes. (Carmo)*

Ao indicar como primeiro elemento de sucesso na docência a relação entre professora e aluno/a e expor a sua compreensão, Lina ressalta pontos importantes neste eixo e que têm relação com importar-se com a aprendizagem de todos/as e com conhecer não só como as/os estudantes aprendem, mas a vida das/os estudantes, sua situação familiar, suas carências (assim ela aponta). Ela enfatiza que “às vezes não é só o conteúdo, não adianta você querer bater no conteúdo e só, se você não tiver essa relação com os alunos”, ou seja, o sucesso de seu ensino implica no estabelecimento de uma relação mais humana com as/os estudantes, que exige “um olhar diferente, dar mais atenção”. Requer ainda dinamismo, interação, considerar os interesses dos/as alunos/as, “que eles também participem, deem a sua opinião”. Assim como as demais professoras, Lina considera que o diálogo possibilita uma docência mais bem sucedida. Ela aponta elementos da pedagogia renovada: interesses dos alunos, participação, trabalhos em grupo.

Quatro das professoras, aquelas em exercício, colocam de alguma forma a conversa e/ou o diálogo como um dos elementos que faz o/a bom/a professor/a, seja o diálogo sobre os conteúdos a serem ensinados, ou outros, como exemplificou Carmo acima.

Podemos inferir que essas professoras buscam superar relações hierarquizadas e violentas e concretizar relações mais humanas, democráticas e permeadas pelo diálogo. Fazendo um paralelo com as ideias freireanas sobre a necessidade do diálogo para a pronúncia e transformação do mundo, inferimos sobre a constituição de

um/a professor/a dialógico, que faz, cria e transforma sua prática, concretizando-a de forma bem sucedida.

De diferentes formas as professoras incluíram em seus discursos sobre a docência bem sucedida a **crença do/a professor/a na capacidade e potencial de aprendizagem de todos/as os/as estudantes e intervenções que possibilitem a aprendizagem**. É grande a crença de Helena na capacidade de todos/as os/as estudantes se envolverem com as aprendizagens, através dos projetos desenvolvidos. Ela relatou dois casos de estudantes que faltavam muito e que ao participarem de projetos com filmagens, mudaram seu desejo de ir à escola e passaram a frequentá-la regularmente. Sabemos que o absenteísmo é alto nas escolas paulistas e agrava as dificuldades na relação com a escola e aprendizagens. Mudar tal relação em dois estudantes foi indicado pela professora como resultado de uma docência bem sucedida.

Lina afirmou importar-se com a aprendizagem de todos/as e disse que um dos aspectos da interação com os alunos era o lado humano, que especificou como,

*É ter um olhar mais atento, às vezes a certas dificuldades do aluno em virtude da situação em que ele vive. Porque é muito ruim essa questão de só um rótulo no aluno, né. Então quando você vê esse lado mais humano, a questão dos problemas, às vezes, familiares ou problema que tá passando ali e você conseguir dar essa atenção. Essas crianças são muito carentes, então às vezes não é só o conteúdo, não adianta você querer bater no conteúdo e só. Se você não tiver essa relação com os alunos. É sentir, você consegue ter um olhar diferente, dar mais atenção, eu acho isso importante. (Lina)*

O relato de Capitu é o mais candente deste eixo. Contou a história de um rapaz de 7ª série que já havia se envolvido com assalto e apresentou uma participação diferenciada dos colegas num projeto sobre *bullying*, ao ser o único a levar tampinhas para a escola. Ela reflete que há possibilidade de mudança para ele: “parece um aluno ali, que tá perdido, com problemas, mas ainda tem alguma coisinha, que, de repente, pode mudar... quem sabe ainda amadurece e toma outro rumo na vida”.

Consideramos que embora nenhuma das entrevistadas tenha indicado uma atuação militante, as concepções de algumas delas são de profissionais comprometidas politicamente com as/os estudantes de classes populares, como pudemos perceber nas entrevistas de Capitu (vide parágrafo acima), de Lina, ao importar-se com a aprendizagem de todos/as e de Helena, em sua clareza de que a principal finalidade da escola seria a formação para a cidadania. Assim, podemos assumir que, de diferentes formas, as professoras manifestam aspectos de uma **participação político-pedagógica**. Tal participação volta-se aos elementos relativos à sala de aula, à aprendizagem das/os estudantes, à ampliação das *chances de vida de seus alunos* (ZEICHNER, 2008, p. 546), e não para o trabalho coletivo na escola ou a ações extra-escola, como a organização política do professorado ou similar. Cunha (1989) destaca, em seu trabalho, especialmente este último tipo de participação política, embora tenha identificado bons professores que não apresentam este elemento em sua docência. E Tardif e Raymond (2000) e Zeichner (1993) ressaltam a dimensão do trabalho coletivo, praticamente ausente nas narrativas das professoras desta pesquisa, exceto pela menção de uma professora a um trabalho em parceria com uma colega.

Uma professora, Helena, incluiu a **articulação entre teoria e prática** como um elemento da docência bem sucedida, exemplificando com um contraexemplo, de um professor em sua formação inicial que buscava a exclusão dos/as estudantes, dava nota zero se a prova não vinha exatamente como ele queria. Para ela, “o verdadeiro professor” volta o seu ensino para atender e superar as dificuldades de estudantes, concepção consoante com níveis mais amplos de reflexão (TARDIF; RAYMOND, 2000; WARD; MCCOTTER, 2004).

A partir dos dados e análises apresentadas, a seguir expomos as conclusões deste artigo, sintetizando as considerações postas e discutindo as ausências nos depoimentos das participantes de alguns eixos que construímos.

## Conclusões

As cinco entrevistadas reconhecem a necessidade de dominar os conhecimentos conteúdos específicos para concretizar a docência, assim como o conhecimento pedagógico geral e pedagógico do conteúdo. Destacam-se, neste eixo, as indicações de sucesso relativas à mobilização dos/as estudantes, possibilitada, segundo elas, pela dedicação das professoras, contextualização na mediação dos conteúdos e escuta dos/as estudantes.

A relação entre professora e estudantes é indicada por quatro das professoras e uma delas associa uma boa relação com estudantes à ausência de indisciplina em suas aulas. Os elementos indicados para alcançar uma boa relação com estudantes são o diálogo, a escuta, a proposição de atividades mais dinâmicas e interativas, assim como o saber da professora de que é sua a responsabilidade por estabelecer relações mais humanas com estudantes.

A crença na capacidade dos/as estudantes é indicada por três professoras e representa uma ênfase de destaque nos depoimentos de Helena, Lina e Capitu, tendo se destacado o relato de uma delas, de aposta na possibilidade de mudanças num aluno envolvido em assalto.

A participação política e pedagógica manifesta-se no discurso de três das professoras, voltando-se para aspectos da aprendizagem das/os estudantes e de aposta em suas chances na vida. Ausentam-se aspectos voltados para o trabalho coletivo na escola ou extra-escolares, elementos propostos por Connel (2010) e Cunha (1989) para delinear o/a bom/a professor/a.

Alguns dos eixos que vêm sendo apontados na literatura como pertencentes a práticas bem sucedidas estão ausentes dos relatos das professoras: reflexão sobre a própria escolarização, reflexão sobre a influência da família na profissão, análise sobre própria prática pedagógica e situações educativas e conexão entre projetos pessoal e institucional. A primeira consideração é de ordem metodológica, posto que não perguntamos especificamente sobre cada um dos eixos, justamente porque queríamos saber o que as professoras consideravam importante. Embora sejam passíveis de análise as ausências, possivelmente teríamos mais elementos sobre essas ausências se tivéssemos perguntado diretamente às professoras.

Podemos também supor que muitos destes eixos não devem ter sido objeto de mediação durante a formação inicial (ou continuada) das professoras, posto que vêm sendo objeto de pesquisas mais recentes e gradativamente incluídos na formação,

como as reflexões sobre a própria trajetória escolar e a análise sobre a própria prática. Outro aspecto a notar é que todos os eixos ausentes dizem respeito a aspectos que não se manifestam na aula em si (nível micro, da sala de aula) e referem-se ora a aspectos da trajetória docente, ora a aspectos meso, como o eixo conexão entre projeto pessoal e institucional. Isto significa, uma vez mais, que as preocupações das professoras voltam-se para a sala de aula e o sucesso das/os estudantes.

Assim, podemos supor que faltam condições, na escola e na formação docente para que as reflexões e ações de ordem meso se concretizem. Um primeiro fator é a precarização do trabalho docente, posto que professores/as mal têm tempo de realizar as tarefas diretamente envolvidas com as aulas, como correção de tarefas e planejamento. Contribui também possivelmente o fato de as escolas ainda estarem se constituindo como espaços mais autônomos e democráticos, que propiciem participação mais intensa da equipe docente nas diferentes instâncias decisórias educacionais, curriculares e pedagógicas, o que poderia incluir aspectos de nível meso, como o eixo conexão entre projeto pessoal e institucional.

Ainda temos muito a caminhar, em grande parte da realidade educacional paulista, rumo ao perfil que Connel (2010) indica, de um professorado que alie intelectualidade e reflexividade e grande capacidade de divergir, reagir e de independência. Estamos distantes também de professores/as pesquisadores/as de sua prática, que narrem seu saber ensinar pautadas em suas experiências pessoais e profissionais significativas, como propõem Tardif e Raymond (2000). E, pelo grau alto de reflexividade observado nas entrevistas, não se trata de uma ausência pela qual as professoras possam ser responsabilizadas, e sim das condições já apontadas.

## Referências

- AQUINO, J. G. A indisciplina e a escola atual. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n.2, sem numeração, 1998. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551998000200011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200011). Acesso em: 5 jun. 2016.
- CARDELLI, D. T.; ELLIOT, L. G. Avaliação por diferentes olhares: fatores que explicam o sucesso de escola carioca em área de risco. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 77, p. 769-798, out./dez. 2012. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362012000400008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362012000400008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 10 dez. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362012000400008>.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 4, v. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002.
- CONNEL, R. Bons professores em um terreno perigoso: Rumo a uma nova visão da qualidade e do profissionalismo. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 36, p. 165-184, 2010.
- CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 1989.
- DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. **O professor como sujeito do fazer docente**: a prática pedagógica nas 5<sup>a</sup> séries. 1992. 262 f. (Tese de doutorado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GUARNIERI, M. R. **O trabalho docente nas séries iniciais do 1º grau**: elementos para compreensão da competência no cotidiano escolar. 1990. 229f. (Dissertação de mestrado em Educação). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1990.
- GUILHERME, C. C. F. **Práticas docentes no regime de progressão continuada**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007.

KAPPEL, V. B.; GONTIJO, D. T.; MEDEIROS, M.; MONTEIRO, E. M. L. M. Enfrentamento da violência no ambiente escolar na perspectiva dos diferentes atores. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 18, n. 51, p. 723 – 735, dez. 2014.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S. Shulman. **Revista do Centro de Educação da UFSM**, Santa Maria, v. 29, n. 2, sem numeração, 2004. Disponível em: [www.ufsm.br/ce/revista/](http://www.ufsm.br/ce/revista/). Acesso em: 5 jun. 2016.

NACARATO, A. M.; VARANI, A.; CARVALHO, V. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... abrindo as cortinas. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. (Org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, p.13-42, 1999.

OSTI, A.; BRENELLI, R. P. Sentimentos de quem fracassa na escola. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 18, n. 3, p. 417-426, set/dez 2013.

PAPI, S. O. G. Professoras iniciantes bem-sucedidas: elementos de seu desenvolvimento profissional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34, 2011, Natal. **Anais...** Disponível em: <[http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=108:trabalhos-gt08-formacao-de-professores&catid=47:trabalhos&Itemid=59](http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=108:trabalhos-gt08-formacao-de-professores&catid=47:trabalhos&Itemid=59)>. Acesso em 25 março 2013.

PIMENTA, S. G. **O estágio supervisionado na formação de professores: unidade teoria e prática?**. São Paulo: Cortez, 2006.

RASCHE, V. M.; KUDE, V. M. Pigmalião na sala de aula: quinze anos sobre as expectativas do professor. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 57, p. 61-70, maio, 1986.

SCHÖN, D. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers, 1986.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. In: WILSON, S. M. (Ed.). **The wisdom of practice: Essays on teaching, learning and learning to teach**. United States of America: Jossey-Bass, p.189-215, 2004.

SOUZA, A. P. G.; MEDEIROS, L. M.; CARNEIRO, R. F.; TANCREDI, R. M. S. P. Saberes e fontes de aprendizagem de professoras consideradas bem-sucedidas. **Cadernos de Educação (UFPEL)**, v. 34, p. 221-235, 2009.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

WARD, J. R.; MCCOTTER, S. S. Reflection as visible outcome for preservice teachers. **Teaching and teacher education**, Orlando, FL, v. 20, p. 243-257, 2004.

YOST, D. S.; SENTNER, S. M.; FORLENZA-BAILEY, A. An examination of the construct of critical reflection: Implications for teacher education programming in the 21st Century. **Journal of Teacher Education**, East Lansing, v. 51, n.1, p. 39-49, 2000.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, mai./ago., 2008.