

## 2. ATRIBUTOS DE UM PROFESSOR QUE SE TORNA REFERÊNCIA

*Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.  
Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro.  
Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando.  
Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago.  
Pesquisa para constatar; constatando, intervenho;  
intervindo, educo e me educo.  
Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço  
e comunicar ou anunciar a novidade.*  
Paulo Freire<sup>1</sup>

Aferir a qualidade de um professor é uma tarefa difícil, haja vista a quantidade de fatores aí envolvidos. Até há pouco tempo o desempenho dos alunos não era levado em consideração quando se falava em qualidade do professor. O que contava era a certificação, os anos de experiência profissional e continuidade a níveis mais avançados de educação (mestrado e doutorado).

Segundo Fontanive (2009), essa qualificação não pode ser desprezada nos estudos do efeito professor. Entretanto, afirma a autora, apesar de ser uma condição necessária, a qualificação do professor não é suficiente para produzir efeitos positivos no desempenho dos alunos.

A questão valorativa do professor é dimensionada socialmente, segundo Cunha (1989), muito embora, não se tenha consciência disso. Assim, quando se fala de bom professor, as características que compõem a ideia de bom são frutos do julgamento individual do avaliador, mas essa construção é determinada num contexto sócio histórico. Por isso, a definição de bom professor se modifica conforme as necessidades dos seres humanos situados no tempo e no espaço.

Desse modo, ao me propor a estudar a prática de boas professoras alfabetizadoras, tenho clareza de que esse estudo é datado historicamente. O que é bom hoje pode não ser mais considerado amanhã. Além disso, as minhas convicções, crenças e ideias estão presentes em um estudo como este. O que é considerado bom é bom para todos? Assim, não tenho como me abster de opiniões, preferências e distanciamentos. Não há neutralidade nessa pesquisa, mas há uma tentativa de apontar aspectos presentes na prática das professoras consideradas como referência por sua coordenação.

---

<sup>1</sup>Pedagogia da Autonomia, 1998.

Este capítulo destina-se à discussão dos referenciais teóricos que embasam os estudos sobre práticas pedagógicas, reflexão e formação do professor, assim como um diálogo com outras pesquisas que enfocam o trabalho realizado por professores que se tornam referência.

Como não poderia deixar de ser, começo com uma fala de Paulo Freire que nos diz sobre a relação entre ensino e pesquisa e da relação entre a prática pedagógica da sala de aula e a dinâmica social. Desse modo, investigar a sala de aula não é simplesmente investigar uma sala de aula, vai para além disso. Pressupõe compreender também sobre as formas de organização do trabalho escolar, planejamento, estudos e reflexão sobre a prática. Desse modo, são muitas as facetas de uma investigação sobre a prática cotidiana.

Freire (1998), em contraposição à prática bancária, defendia uma prática educativo-progressista, em favor da autonomia dos educandos. Segundo ele, o modelo bancário de educação privilegia a memorização de conteúdos descontextualizados das realidades dos alunos e sem espaço para reflexão crítica. Como solução para combater esse modelo de prática opressora, o autor sugere alguns saberes, a partir da compreensão de que “*ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção*” (p. 25). Isso exige do professor uma atitude de constante reflexão sobre o seu saber-fazer, para possibilitar as intervenções pedagógicas mais adequadas e a reelaboração de seus saberes.

Assim, na visão de Freire, ensinar exige do professor várias competências: competência profissional (que se refere ao domínio do conteúdo que o professor deve ensinar); criticidade, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, ética, tolerância, curiosidade, criatividade, alegria, comprometimento, afetividade, risco, aceitação do novo, rejeição a qualquer forma de discriminação, rigorosidade, bom senso, paciência, conhecimento da realidade, liberdade e autoridade, respeito à autonomia dos educandos, humildade, esperança, saber escutar, disponibilidade para o diálogo, bem-querer aos educandos, tomada consciente de decisões, tudo isso viabilizado por meio de uma constante reflexão sobre a prática, assim compreendida pelo autor: “*A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo*” (p. 24).

Foi Donald Schön (1992) quem trouxe para nós a ideia de professor reflexivo. Embora, segundo afirma Lüdke (2001), o autor só tenha focalizado o professor posteriormente, (*reflective practitioner*, de 1983), suas sugestões couberam muito bem a quem se destinava a formar novos professores, obtendo um sucesso difícil de ser

alcançado por outras ideias no campo educacional. Lüdke argumenta ainda que o recurso à reflexão aparece como parte inerente ao desempenho do bom professor, mesmo sem ele se dar conta claramente disso. Para a autora, Schön teve ainda o mérito de apontar os limites da racionalidade técnica, introduzindo o papel da reflexão em sentido oposto e suprimindo as carências deixadas por uma perspectiva puramente técnica.

Schön assegura que os problemas da prática docente não são meramente instrumentais, comportam problemáticas que obrigam decisões num terreno de grandes complexidades, incertezas, singularidades e de conflito de valores. Desse modo, as situações e os problemas que os professores enfrentam e são obrigados a resolver cotidianamente apresentam características únicas, o que exige respostas únicas. Não há treinamento para isso. Para o autor, é preciso investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os a partir de um ponto de vista teórico e conceitual.

Para o autor, se quisermos compreender melhor os componentes da atividade do profissional prático, sendo este, um profissional curioso, e disposto não só a procurar entender o processo de conhecimento de seus próprios alunos, mas também os seus, faz-se necessário ouvir, ser curioso e atuar como uma espécie de detetive. Schön sugere que o professor deve se basear em quatro aspectos, a saber.

O conhecimento na ação é o conhecimento que orienta toda a atividade humana. É o saber fazer. Desse modo, em qualquer atividade inteligente há um tipo de conhecimento, mesmo que rotineiro ou automatizado (idem, 1992).

A reflexão na ação é a atitude de pensar sobre o que fazemos enquanto realizamos determinada ação. É nesse momento que se dá o confronto entre a teoria e a prática e é um processo considerado pelo autor de grande importância para a formação do profissional prático.

O terceiro componente do pensamento prático, a reflexão sobre a ação, o autor considera como análise que o indivíduo realiza *a posteriori* sobre as características e processos de sua própria ação. É um componente essencial do processo de formação permanente do professor.

O quarto e último componente, a reflexão sobre a reflexão na ação, se dá quando o professor, após a aula precisa refletir e pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Se no terceiro componente não se exige palavras, neste último é importante a descrição dos fatos, o que exige palavras.

Schön sinaliza que para uma intervenção racional da prática de professores, há que serem considerados sempre os quatro componentes como indissociáveis, pois estes constituem o pensamento prático do professor.

Ao analisar esses processos sugeridos por Schön em relação à prática reflexiva, Perrenoud (2002, p.31-34) afirma que entre eles há mais continuidade que contraste. “*Muitas vezes, a reflexão na ação contém uma reflexão sobre a ação.*” Esse seria o momento em que o professor se depara com questões que não podem ser tratadas naquele momento. É preciso esfriar a cabeça, refletir. Por outro lado, a reflexão sobre a ação permite ao professor antecipar decisões, para agir de forma mais rápida no calor da ação.

Como para o autor, muitas vezes, não há como distinguir esses dois momentos, pois ao refletir na ação, estaria também o professor refletindo sobre a ação, ele propõe uma distinção que se baseia em três tópicos: 1) desenvolver a capacidade de refletir sobre a ação, muito mais do que já fazemos espontaneamente; 2) desenvolver a capacidade de refletir sobre a ação sob e além dos momentos de compromisso em uma tarefa ou interação e 3) desenvolver a capacidade de refletir sobre o sistema e sobre as estruturas de ação: individual ou coletiva.

Em um texto que destaca o valor da prática como elemento de análise e reflexão do professor, Garcia (1992) afirma que são necessários três tipos de atitudes ao ensino reflexivo, sendo estas muito mais relacionadas a um conjunto de “disposições” do que ao mero conhecimento de uma técnica. Segundo o autor, estas atitudes já eram preconizadas por John Dewey nos anos 30, quando este defendia que era necessário ao professor, além do conhecimento dos métodos, o desejo de empregá-los.

A primeira atitude ao ensino reflexivo seria a mentalidade aberta, o que é definido como a ausência de preconceitos, de parcialidades e de qualquer hábito que limite a mente, impedindo-a de considerar novos problemas e assumir novas ideias. Para o autor, esta atitude obriga, portanto:

a escutar e respeitar diferentes perspectivas, a prestar atenção às alternativas disponíveis, a indagar das possibilidades de erro, a examinar as razões do que se passa na sala de aula, a investigar evidências conflituosas, a procurar várias respostas para a mesma pergunta, a reflectir sobre a forma de melhorar o que já existe, etc (Garcia, 1992, p. 62).

A segunda atitude do ensino reflexivo, para o autor, é a responsabilidade, sobretudo a intelectual: “*Ser intelectualmente responsável quer dizer considerar as*

*consequências de um passo projectado, significa ter vontade de adoptar essas consequências quando decorram de qualquer posição previamente assumida (ibidem, p. 62).*” Significa ainda procurar os propósitos educativos e éticos da sua própria conduta.

A última atitude a que se refere Garcia é o entusiasmo, definido como a predisposição para atuar com curiosidade, energia, capacidade de renovação e de luta contra a rotina. Segundo o autor, essas atitudes constituem objetivos a serem alcançados pelos programas de formação de professores, através de estratégias e atividades que possibilitem a aquisição de um pensamento e uma prática reflexiva.

Este último tópico também é defendido por Zeichner (1993), pois ao discutir a formação de professores, defende que a reflexão do professor não pode ficar restrita à sua prática. Ele deve refletir também sobre as condições do ensino que influenciam o seu trabalho. Para o autor, a tendência de os professores centrarem a reflexão unicamente na sua própria prática, desprezando as outras variáveis contextuais, é um erro, já que limita as possibilidades de confrontarem e transformarem as condições estruturais que entram na realização de sua prática educativa, o que leva a certo isolamento, pois faz com que os professores considerem os seus problemas como se fossem só seus, sem terem qualquer relação com outros professores, ou com a estrutura das escolas ou dos sistemas educativos. Desse modo, a prática reflexiva deve transcender os muros da escola e envolver a participação na luta pela transformação social, especialmente quando se trata de professores encarregados de promover o sucesso de estudantes pertencentes às classes menos favorecidas. Nas palavras do autor:

Para além das suas atividades dentro da escola, os professores destes alunos têm de participar nas lutas políticas mais amplas para a realização de uma sociedade mais justa e humana. Devem participar na criação de condições sociais prévias para a realização de amplas reformas sociais e escolares (Zeichner, 1993, p. 93).

Fazendo uma articulação entre competência e qualidade, Rios (2002) apresenta uma definição de competência como se esta abrigasse em si uma pluralidade de propriedades, um conjunto de qualidades de caráter positivo, fundadas no bem comum, na realização dos direitos do coletivo de uma sociedade.

Mas como isso se manifesta na docência? Segundo a autora, em toda ação docente coexistem quatro dimensões: a técnica, a estética, a política e a ética. Faz-se necessário então indagar de que caráter deve se revestir cada dimensão da ação docente para que a qualifiquemos como competente?

A dimensão técnica indica “o conjunto dos processos de uma arte” (idem, 2002). Reporta, desse modo, a certa forma de fazer algo, a um ofício. A autora afirma que podemos argumentar que há um caráter poético na técnica, na prática profissional. “Ao mencionarmos uma “arte” do docente, revelada em sua competência, apontamos aí a presença de uma dimensão poética, que requer a imaginação criadora cuja marca fundamental é a sensibilidade (*aisthesis*) associada à razão” (p. 96).

A outra dimensão, a estética, diz respeito à presença da sensibilidade e da beleza como elementos constituintes do saber e do fazer docente. Citando Ostrower (1977), a autora afirma que o vício de considerar que a criatividade existe só nas artes deforma a realidade humana e constitui uma maneira de encobrir a precariedade de condições criativas em outras áreas de atuação humana, contribuindo para desumanizar o trabalho.

A dimensão política diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres. Desse modo, é tarefa dos professores contribuir para a formação da cidadania. Esse é um trabalho constante, segundo Rios.

Para a autora, a dimensão ética é a dimensão fundante da competência porque

a técnica, a estética e a política ganharão seu significado pleno quando, além de se apoiarem em fundamentos de sua natureza, se guiarem por princípios éticos. Assim, vale reafirmar que, para um professor competente, não basta dominar bem os conceitos de sua área- é preciso pensar criticamente no valor efetivo desses conceitos para a inserção criativa dos sujeitos na sociedade. Não basta ser criativo- é preciso exercer sua criatividade na construção do bem estar coletivo. Não basta se comprometer politicamente- é preciso verificar o alcance desse compromisso, verificar se ele efetivamente dirige a ação no sentido de uma vida digna e solidária. (Rios, 2002, p. 108)

Podemos encontrar algumas semelhanças entre o que diz Rios e o que aponta Chantranie-Demailly (1992). A autora, do mesmo modo que Rios, identifica alguns componentes da profissão docente. São eles:

- a) As competências éticas- segundo a autora, não é possível contestar o papel essencial da orientação ética do professor no ensino. “E podemos falar de competências éticas a propósito da capacidade de se posicionar como adulto e como cidadão que conta às crianças e aos adolescentes uma certa ideia das relações entre os homens” (Chantraine-Demailly, 1992, p. 153)

- b) Os saberes científicos e críticos- os saberes cujas fronteiras não são estáveis, podem ser sistematizados em disciplinas científicas e transformados em disciplinas escolares, isto é, em objetos de ensino.
- c) Saberes didáticos- trata-se da aplicação das ciências humanas (fisiologia, sociologia, epistemologia, história, etc.) à transmissão e aquisição de um domínio de saber escolar, que podem ser disciplinares ou transdisciplinares ou, ainda, transversais.
- d) Saberes e saber- fazeres pedagógicos - trata-se de um conjunto de saberes relacionados com:
- A questão do trabalho em grupo na sala de aula, conhecimento das características dos diversos tipos de grupos e capacidade para as operacionalizar.
  - Preparação de materiais, planos de aula, exercícios-tipo.
  - Técnicas de observação, de documentação, de avaliação, domínio dos meios audiovisuais, etc.
- e) Competências organizacionais- estas competências mobilizam um certo número de saberes relacionados com as metodologias de trabalho coletivo: organização e participação em grupos de estudos, estímulo à comunicação interna e externa, incentivo às relações com o meio.

Já os estudos de Tardif (2010) apontam que o saber docente é um saber plural por ser interiorizado no contexto de uma socialização profissional em que o professor ao longo de sua carreira vai progressivamente aprendendo a dominar seu ambiente de trabalho e, ao mesmo tempo, incorporando, modificando, adaptando seus saberes em função dos momentos e fases de sua carreira e das realidades específicas de seu trabalho cotidiano.

O autor considera também a diversidade, ou pluralismo, do saber docente, compreendendo-o como oriundo de diversas fontes, como: a) os saberes da formação profissional, que são originados das ciências da educação e da ideologia pedagógica e transmitidos pelas instituições de formação de professores, como as escolas normais ou faculdades de ciências da educação; b) os saberes disciplinares, que se integram à prática docente pela formação inicial e continuada dos professores nas diversas disciplinas ou campos do conhecimento trabalhados pela universidade; c) os saberes curriculares, que se apresentam sob a forma de Programas Escolares, definindo objetivos, conteúdos e

métodos que os professores aprendem a aplicar e e) os saberes experienciais, aqueles que surgem da experiência e por ela são validados. São baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento onde essa prática se realiza. São saberes que se incorporam à experiência individual e coletiva e se transformam em habilidades de saber-fazer e de saber-ser, por isso também chamados de saberes práticos. Nas conclusões de seus estudos, o autor afirma:

(...) as competências do professor, na medida em que se trata mesmo de competências profissionais, estão diretamente ligadas às suas capacidades de racionalizar sua própria prática, de criticá-la, de revisá-la, de objetivá-la, buscando fundamentá-la em razões de agir (Tardif, 2010, p. 223).

No mesmo livro, Tardif fala de um profissional que chama de “professores de profissão”. Para ele, esses profissionais são aqueles que fazem da profissão o seu ofício, que ficam na profissão, que constroem um percurso formador de si mesmos e que podem e devem colaborar na formação de outros professores, pois são profissionais que possuem “*saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. Noutras palavras, o que se propõe é considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho*”. (Tardif, 2010, p. 228).

Tardif ainda define o professor de profissão como aquele que não aplica somente conhecimentos produzidos por outros, é um sujeito que não é determinado somente por mecanismos sociais, mas que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Para o autor, ensinar é utilizar forçosamente uma técnica, no sentido lato do termo, ou seja, “*é preciso coordenar diferentes meios para produzir resultados educativos*”. Afirma também que ao entrar em sala de aula o professor penetra em um ambiente constituído de interações, podendo ser chamado de “trabalhador interativo” (Tardif, 2010)

Segundo Duarte (2013), com base nos temas mais identificados na literatura sobre o ensino-aprendizagem, pode-se inferir que o bom ensino começa com entusiasmo e paixão pelo ato de ensinar, o que motiva os alunos a participarem ativamente da sua aprendizagem. O bom ensino é centrado no aluno e o ajuda a compreender que o conhecimento é socialmente construído e dinâmico. Além disso, ajuda-os a mudar seu entendimento através de abordagens que promovem a aprendizagem profunda - em



especial aquelas destinadas a aprimorar suas habilidades como o pensamento crítico, a reflexão e resolução de problemas, por meio de atividades participativas.

Ainda segundo a autora, o bom ensino envolve a reflexão contínua sobre os processos de ensino e o compromisso com a promoção de habilidades de aprendizagem ao longo da vida. Em termos mais práticos, o bom ensino implica compromisso de fornecer feedback construtivo para os estudantes e um currículo relevante que alinha os resultados da aprendizagem com os métodos de ensino e avaliação.

Uusiutu e Määttä (2013) destacam que o papel e a posição do professor envolvem tantas demandas que certamente afetam o seu trabalho. As duas autoras afirmam que as tradições estão profundamente enraizadas, entretanto o trabalho dos professores envolve uma grande responsabilidade de tal forma que as preocupações dos professores de hoje são igualmente as dos professores do século XX. A autoridade que o professor precisa manter em sala de aula e os exemplos éticos-políticos são aspectos que definem o significado original da pedagogia. Desse modo, lembranças desagradáveis, tais como humilhação pública na frente de outras pessoas, medo de deixar impressões negativas podem fazer com que os alunos se afastem do convívio escolar. Alternativamente, um feedback positivo dado por um professor pode ser um ponto de viragem importante para o resto da vida de um estudante. Bons professores estão conscientes da importância da saúde emocional dos alunos para o seu sucesso acadêmico e, portanto, características como compaixão, amor e paciência para com os alunos devem ter um papel eminente na personalidade do professor.

Assim, para as autoras, existem muitas maneiras de ser um bom professor. Para elas um bom professor é aquele que não se comporta de maneira mecânica. O trabalho do professor envolve muita tensão emocional e alguns professores podem se sentir frustrados ocasionalmente, pois há situações em que os professores não encontram soluções prontas para as questões do cotidiano, devendo, por isso, ter condições de lidar com o imediatismo e a inevitabilidade.

Por fim, entendo que os teóricos que embasam este estudo compartilham da perspectiva de que o professor pode e deve atuar como agente de transformação, a partir da reflexão da sua prática e do seu posicionamento ético e político. Afinal, em se tratando de alfabetização, considerar natural que tantas crianças frequentem, algumas delas por vários anos, os bancos escolares e simplesmente não aprendam a ler e escrever. Esse é um desafio para todos os profissionais reflexivos.

## 2.1

### O diálogo com outros estudos

Infelizmente são poucas as pesquisas aqui no Brasil que tratam do professor de qualidade, em especial o da alfabetização. Ao contrário disso, temos um grande número que falam do fracasso escolar, das dificuldades de aprendizagem, dos problemas de formação de professores e de outros tantos que fazem com que alunos e professores encarem o ensino e a aprendizagem da língua escrita como um desafio grande demais a ser superado.

Nesta seção me proponho a realizar uma revisão de literatura sobre práticas pedagógicas bem sucedidas, visando um diálogo com pesquisas já realizadas envolvendo o tema. Essa proposta tem como objetivo revelar as descobertas, conhecimentos e informações concernentes ao estudo e que podem contribuir para um redimensionamento do que chamamos de sucesso escolar.

Cunha (1989), com seu livro *O bom professor e sua prática*, embora trate de professores do antigo 2º grau (atual Ensino Médio) e do Ensino Superior, não sendo portanto o foco do meu estudo, buscou, em sua investigação, respostas para a seguinte pergunta: por que determinados docentes são considerados “bons professores” por seus pares, por seus alunos, pelos pais, enfim, pela comunidade escolar?

Realizando uma pesquisa qualitativa com 21 professores indicados pelos alunos, trabalhou com observação das práticas das salas de aula e entrevistas, chegando à conclusão de que não existe um padrão ideal ou perfil único que defina um “bom” professor. Tudo depende do julgamento individual do avaliador, embora considere que a questão valorativa é dimensionada socialmente, de acordo com as expectativas e necessidades dos atores sociais envolvidos no contexto.

Um aluno, por exemplo, dirá que para ser bom o professor deve dominar o conteúdo, apresentar bem a matéria e ter um bom relacionamento com o grupo, mesmo que não mantenha posições políticas mais avançadas. Isso independe da idade do professor, se ele tem mais ou menos experiência, ou ainda qual a sua formação acadêmica. As conclusões da autora reforçam a importância do papel do professor, sendo suas palavras:

O estudo me fez ver que, apesar da política de não valorização formal do professor, a sociedade mais ampla, aqui representada pelos alunos,

valoriza bastante o papel docente. Nesta valorização, aparece a ideia do professor que responde aos desafios de uma sociedade moderna, industrializada, em que se valoriza mais o espírito crítico promotor da indagação do que a boa memória e a confiança cega na palavra depositária da verdade (Cunha, 1989, p. 141).

Desse modo, os alunos apontam como bom professor aquele que torna as aulas atraentes, estimula a participação de todos, sabe se expressar de forma que todos entendam, acredita em suas potencialidades, está preocupado com sua aprendizagem e demonstra uma boa relação com a área de conhecimento na qual leciona. Todas essas características segundo Cunha interferem na relação professor-aluno.

A autora sinaliza que os alunos não apontam como bom aquele professor “bonzinho”. Ao contrário, valorizam o professor que é exigente, que cobra a participação e as tarefas. Para eles, isso demonstra interesse por sua aprendizagem.

Cunha também chama atenção para o fato de que os alunos, quando falam do bom professor, não se referem ao seu posicionamento político. Isso significa dizer que esta não é uma dimensão apreendida por eles, ou seja, ao escolher um bom professor, o aluno não faz menção à capacidade de análise da sociedade que o professor possa ter.

O estudo *Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas*, coordenado por Abramovay (2003) traz também exemplos de práticas escolares e pedagógicas diferenciadas, em busca do sucesso. A coletânea busca dar visibilidade a experiências bem sucedidas realizadas em quatorze escolas de periferia de diversas regiões do Brasil, com escolas que trabalham com crianças e jovens em condição de vulnerabilidade social e têm, por isso, como objetivo a necessidade de se refletir sobre práticas que minimizem a violência escolar, tão presentes em escolas dessas regiões.

Embora este não seja o foco do meu estudo, acredito ser importante mencionar esta coletânea, pois convergimos em alguns pontos: tratamos de escola pública e buscamos situações que retratem o sucesso, ao contrário de tantos outros estudos que apontam falhas e o fracasso das instituições públicas de ensino e seus professores. Este estudo mostra, inclusive, o trabalho realizado pela Escola Estadual Guadalajara<sup>2</sup>, uma escola localizada no município ao qual a minha pesquisa se dá.

---

<sup>2</sup>Essa escola foi conhecida por um período, por sua extrema violência e, em outro, por sua história de transformação. Essa trajetória foi contada no filme “Pro dia nascer feliz”, de João Jardim.

As principais conclusões da autora são: a) a escola deve optar por práticas dialógicas na resolução de conflitos. Esse diálogo profícuo entre os profissionais da escola e alunos se constituem como mecanismos de prevenção da violência e evita punições severas; b) o projeto político pedagógico da escola deve ser elaborado coletivamente, tendo em vista a realidade da escola; c) a escola deve procurar manter um maior vínculo com a comunidade visando facilitar a inserção social dos alunos e os reflexos positivos da participação dos pais na vida escolar dos filhos e na gestão colegiada e democrática da escola; d) a escola deve investir esforços e recursos para a melhoria do ambiente escolar (aspectos ligados à preservação do patrimônio, organização e limpeza dos espaços escolares), a fim de propiciar ambientes favoráveis à aprendizagem.

Magda Soares e Francisca Maciel realizaram, em 2000, uma pesquisa intitulada “*Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*”. Essas autoras fizeram um levantamento de todas as dissertações e teses produzidas no Brasil sobre alfabetização entre os anos de 1980 e 2000, analisando os temas de tais pesquisas em cursos de pós-graduação nas áreas de educação, psicologia, distúrbios de comunicação e letras.

Pelles (2004), utilizando-se do estudo realizado por Soares e Maciel, seleciona dentre eles os que tratam das professoras bem sucedidas com o trabalho de crianças das classes populares, sendo um total de nove pesquisas: oito dissertações de mestrado e uma tese de doutorado. A partir daí, faz uma meta-análise de tais pesquisas, buscando identificar quais as semelhanças e diferenças entre as características apontadas como responsáveis pelo sucesso das alfabetizadoras.

Como pontos influenciadores semelhantes entre as professoras de sucesso, a pesquisadora encontrou as seguintes características: o bom relacionamento professora-aluno; a valorização da linguagem do aluno; a recepção do aluno no novo contexto, a crença na aprendizagem do aluno, o compromisso com o seu aprendizado e a segurança na metodologia adotada. As diferenças encontradas referem-se ao manejo de classe e às metodologias de alfabetização adotadas.

Todas as nove pesquisas analisadas foram empíricas e qualitativas. Sete eram estudos de caso e duas não definiram que tipo de pesquisa estavam realizando, descrevendo apenas os seus procedimentos. O trabalho de campo foi realizado utilizando-se de entrevistas abertas com roteiro. Uma pesquisadora optou por entrevistar também os pais, as crianças e alguns profissionais da escola. Para completar os dados, as pesquisadoras analisaram também diários de classe, livros de matrícula e mapas de avaliação.

Em outro estudo, realizado por Mendes (2006), embora realizado com professores do Ensino Médio, busca compreender o que faz com que alguns professores, apesar das adversidades, consigam envolver seus alunos não só na compreensão dos conteúdos, mas fazer com que apreendam valores e levá-los a reflexões transformadoras e outros professores não conseguem.

Para isso realizou uma pesquisa qualitativa, iniciando-a com 191 alunos respondendo a um questionário composto de duas questões abertas: a primeira, perguntava quem era considerado um bom professor e a segunda, por que tinham indicado aquele determinado professor.

Três professoras foram citadas por 61,9% dos alunos e entrevistadas na própria escola, através de entrevista semiestruturada. A observação de suas práticas teve a duração de sete meses. Por fim, foram formados quatro grupos focais com os alunos pertencentes a essas turmas. Participavam onze alunos em cada grupo.

Ter domínio do conteúdo, explicar bem e claramente a matéria, ter responsabilidade por formar integralmente o aluno, ter um bom relacionamento com estes e ser ético foram algumas das características apontadas pelos alunos para que um professor possa ser considerado bem sucedido. Desse modo, consideram que um professor de sucesso é um professor competente.

Mendes analisou os questionários aplicados junto aos alunos à luz da definição de Rios (2002) para o conceito de competências. Assim, ser competente estaria articulado com quatro dimensões: a dimensão técnica, que diz respeito ao domínio de saberes; a dimensão política, que prevê uma reflexão sobre suas ações e o compromisso com a sociedade; a dimensão ética, que age como mediação entre as dimensões técnica e política e a dimensão estética que é “a presença da sensibilidade e da beleza como elemento constituinte do saber e do fazer docente” (Rios, 2002, *apud* Mendes).

Não posso deixar de destacar a pesquisa realizada por Ladson-Bilings (2008) que discute o ensino bem sucedido com crianças afro-americanas, crianças marcadas por estudarem em escolas discriminatórias e segregadoras. A pesquisadora, considerada uma das mais atuantes personalidades no estudo e na incitação ao debate sobre transformações e melhorias na educação de crianças negras americanas, busca, a partir das experiências analisadas, discutir possibilidades de um ensino culturalmente relevante que usa a cultura do aluno e da comunidade para preservá-la e minimizar os efeitos negativos da cultura dominante.

A investigação aponta para a constatação de que *“crianças diferentes têm necessidades diferentes, e voltar-se para essas necessidades diferentes é o melhor caminho para lidar com elas de maneira justa, especialmente na sala de aula”* (Ladson-Billings, 2008, p. 52).

Assim, o estudo identifica os professores com práticas culturalmente relevantes e, desse modo, bem sucedidos, como aqueles que: têm elevada autoestima, grande respeito pelos alunos, veem o magistério como uma arte, acreditam que todos os alunos podem ser bem sucedidos, respeitam a identidade cultural, étnica e racial dos alunos; estabelecem relações flexíveis e de afetividade com seus alunos; incentivam a participação dos alunos em atividades coletivas e estudos cooperativos; trabalham criticamente os conteúdos curriculares; ajudam os alunos a desenvolver as habilidades necessárias e consideram as diferenças individuais dos alunos.

Outra referência interessante é o estudo de Ambrosetti (1999). Ela investigou professoras de escolas públicas apontadas por supervisores e pelos coordenadores pedagógicos como sendo professores de sucesso. Sua análise de dados, obtidos dos depoimentos e das observações, levaram-na a concluir que o saber docente é um saber plural, composto de vários saberes, com os quais mantém relações.

Para a autora, há uma série de saberes desenvolvidos e mobilizados pelas professoras na construção de sua competência: os conhecimentos teóricos obtidos em sua formação, saberes originados da prática de outros professores, rotinas e esquemas de trabalho desenvolvidos no decorrer da atividade profissional, informações fragmentadas recolhidas através de materiais diversos, que são organizados e utilizados pelas professoras. Mas o que parece ser a principal fonte de informação na construção do saber docente são os alunos: seus conhecimentos, suas dificuldades e possibilidades, seus interesses, seus projetos, suas falas e sua participação.

Também a investigação de Duarte (2013) sobre concepções de ensino de bons professores traz boas contribuições para esta pesquisa. A autora realizou um estudo de caso envolvendo cinco professores considerados de excelência de universidades australianas. As conclusões do estudo revelam que os professores reconhecem: a) a importância de motivar os alunos a aprender (motivação extrínseca); b) a importância do feedback produtivo (pois revela ao aluno as suas fraquezas e seus pontos fortes, mostrando a ele onde pode melhorar o seu desempenho); c) a dimensão afetiva precisa ser considerada e d) a importância de considerar a colaboração entre professor e aluno e entre alunos.

Outra conclusão a que chega a autora é que todos os cinco professores foram influenciados em diversos graus pelo construtivismo. Isso se reflete no fato de que eles conscientemente se afastam do modelo de difusão convencional de conteúdos.

Enfim, ao fazer uma leitura das pesquisas realizadas sobre bons professores destacadas nesta breve revisão de literatura, posso afirmar que as evidências apontam que professores bem sucedidos são aqueles que *buscam dar sentido e significado à sua prática cotidiana, tentando realizar uma prática verdadeiramente social e afastando-se, assim, de exercer uma atividade simplesmente laborativa*. Então, concordo com Basso quando afirma que professores bem sucedidos

são professores com uma formação adequada que inclui a compreensão do significado de seu trabalho e que, encontrando melhores condições objetivas ou lutando muito por elas, e, em alguns casos, contando com o apoio institucional, concretizam uma prática pedagógica mais eficiente e menos alienante (p. 19).

São muitas as variáveis que apontam para um professor que consegue o sucesso com seus alunos. Destaco entre elas: ter conhecimento do conteúdo que leciona; ter boas expectativas em relação aos alunos; motivá-los a aprender; demonstrar afeto em diferentes situações; manter com os alunos relações cordiais e de respeito; oferecer atenção aos alunos que se encontram com mais dificuldades; ouvir dos alunos os seus projetos, as suas dificuldades, entre outras variáveis tão ou mais importantes, mas para Soares (2005), há uma característica comum a elas: todas gostam de alfabetizar, gostam de crianças, acreditam que elas são capazes de aprender e se empenham ao máximo para que isso aconteça.

Desse modo, fundamentada por esse referencial teórico, reafirmo o meu desafio de pesquisa, que é o de investigar professoras que obtêm sucesso em seu ofício de alfabetizar; Para tanto, retomo a primeira parte do trabalho buscando indagar: em qual medida a professora faz realmente diferença na alfabetização dos seus alunos? Como este efeito professor é percebido pelas professoras investigadas, pelos alunos, pela pesquisadora ou pelas avaliações externas? As respostas virão a partir das leituras e da interpretação dos dados produzidos durante a pesquisa.