

---

**Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade do Estado do Pará  
Belém-Pará- Brasil**



---

Revista Cocar V.13. N. 27. Set./Dez./ 2019 p. 107-124

ISSN: 2237-0315

---

**Bons professores, formação inicial e desafios: de quem estamos falando?**

*Good teachers, initial training and challenges: what are we speaking about?*

Márcia Maria de Castro Buzzato  
Ana Maria Gimenes Corrêa Calil  
**Universidade de Taubaté -UNITAU**  
Taubaté, Brasil

**Resumo**

Falar sobre a boa prática em sala de aula é polêmico. Definir bons professores e suas características também. A literatura tem tentado expressar algumas características. Esta pesquisa pretendeu descrever bons professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Para tanto, valeu-se da abordagem qualitativa. A princípio foram consultados estudantes do 3º ao 5º ano de duas escolas de ensino fundamental, de contextos distintos, uma particular e uma pública, por meio de questionário cujas perguntas foram embasadas na literatura sobre bons professores, a fim de que indicassem um docente como um profissional exitoso. As principais características apontadas pelos estudantes para bons professores foram: exigente, possui domínio do conteúdo e tem boa interação com os estudantes. Em seguida, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as docentes indicadas pelos alunos a fim de conhecer mais profundamente essas profissionais, sua formação, seus desafios e a maneira como estes foram superados, e a possível relação destes aspectos com a sua prática pedagógica. Percebeu-se que ambas as professoras eleitas chegaram à docência por caminhos diferentes, encontraram desafios quanto ao “saber fazer” comuns ao início do exercício profissional e superaram com apoio da escola e autoformação.

**Palavras-chave:** Bons professores. Formação docente. Saberes Docentes.

**Abstract**

This research aimed to describe good primary school teachers, initial years, initially pointed out by their students, regarding their initial formation and main challenges of the beginning of teaching. For that, a qualitative methodology was used, with the application of a questionnaire to the students, based on the literature on good teachers, in order to indicate a teacher and to choose characteristics that make him successful. After that, semi-structured interviews were conducted with the teachers indicated to know their initial formation, their challenges and the way they were overcome, and a possible relation of these aspects to the current practice. The main characteristics pointed out by the students for good teachers were: requirement, mastery of content, which is always contextualized according to the realities, good interaction with the students. It was noticed that both elected teachers came to teaching in different ways, encountered challenges in the "know-how" common to the beginning of the professional exercise and surpassed with school support and self-training.

**Keywords:** Good teachers. Teachers Training. Knowledge teachers.

## **Introdução**

Sabe-se da influência que o professor exerce sobre os educandos. Freire (1996) afirma que ensinar é uma especificidade humana e reafirma que para que a educação aconteça são necessários: competência profissional, generosidade, comprometimento com a profissão e consigo mesmo, autonomia para agir, falar, escutar, ser escutado, ter em mente que a educação é ideológica e não menos importante, ser apaixonado pela profissão e por pessoas.

Nesse sentido, também há de se considerar a perspectiva do aluno como importante elemento da emissão de juízo de valores sobre o trabalho do professor. Day (2001) aponta que os professores com maior aptidão para estimularem o compromisso da aprendizagem de seus alunos possuem as seguintes características: gosto ao ensinar aos alunos e a disciplina, aulas interessantes e conectadas ao cotidiano, bom humor sem perder a ordem, justiça, acessibilidade na interação, não comparam um estudante ou turma com outro/outras, preocupam-se com tirar dúvidas sem com que o aluno se sinta humilhado por elas e não desistem dele.

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

Importa ressaltar que não se trata de uma catalogação ou preciosismos referentes à identidade e saberes que constituem bons docentes, mas sim, justificar esta pesquisa como mais uma ferramenta para reflexão sobre a prática docente.

Neste estudo pretendeu-se conhecer quem é um bom professor pela visão dos alunos, como constrói seus saberes, quais foram seus desafios iniciais, destacando e refletindo sobre o que é próprio da atividade da docência nos locais e públicos pesquisados.

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

### **Bons professores: quem são e o que fazem?**

Na relação entre alunos e professores Cunha (1997), afirma não haver dúvidas da existência de um jogo de expectativas relacionadas aos desempenhos entre aluno e professor, de forma respectiva. Sendo uma instituição social, a escola determina aos seus próprios integrantes os comportamentos que deles espera e também pela própria especificidade, é determinada pelo conjunto de expectativas que a sociedade tem sobre ela.

Ressalta-se que Cunha (1997), assemelhando-se aos constructos posteriores de Day (2001), referiu as mesmas características, apontadas por alunos de segundo e terceiro grau, lembrando que estes não indicam como bons professores, os chamados “bonzinhos”. Eles valorizam as características já descritas e acrescentam o adjetivo “exigente”, no sentido de cobrança de participação e tarefas. A partir disto, observa-se que

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

A autora afirma que bons professores utilizavam da interação, reflexão e incentivo para conduzir o processo de aprendizagem de seus alunos, estabelecendo interações com os discentes, por meio de indagações e exemplos do cotidiano, sempre valorizando seus conhecimentos, sendo que o ritual escolar se organiza pela fala do professor, principal fonte de informação sistematizada. Sua grande inspiração constitui-se na própria prática escolar, tendendo a repetir comportamentos similares aos que considerou positivos em seus ex-professores.

Com estas reflexões iniciais, estudar o bom professor e suas práticas requer entender que seu sucesso não pode ser explicado “apenas pelo tipo de atividade que desenvolvem, mas, principalmente, pelo que acontece entre professora e alunos, e entre alunos, na sala de aula” (AMBROSETTI, 1996, p. 121). Em sua pesquisa, Ambrosetti (1996), em consonância com o que pesquisou Cunha (1997), referenciou que não há um modelo,

mas características comuns àqueles que são considerados bons professores, pois suas práticas são comprometidas, independentemente da metodologia e do nível de ensino em que trabalham. Outro fator apontado por ambas indicam o gosto pela docência e pelo contato com os alunos.

### **Identidade e profissionalização docente**

A educação escolar se produz em processos interpessoais, nos quais a identidade profissional do professor e a profissionalidade ocupam posição de destaque. Segundo Tardif (2002), há muitas formas de descrever e compreender o trabalho docente, que não é simples e nem natural, mas uma construção social que comporta múltiplas faces e cuja descrição metódica implica em escolhas epistemológicas. Desta forma, o trabalho docente comporta inúmeros aspectos formais, codificados e rotineiros, sendo que a identidade do professor é definida mais por suas relações humanas com seus alunos e colegas de trabalho do que por seu papel codificado (TARDIF, 2002).

Na perspectiva de Marcelo (2009), é preciso compreender o conceito de identidade docente através de uma realidade que se transforma, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida, não sendo um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional.

Ressaltam-se os constructos de Nóvoa (1992, p. 18): “Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional”. Para ele, a construção da identidade profissional é um processo que se inicia na escolha do curso de licenciatura, ainda que nem sempre reflita realmente uma opção e/ou uma garantia de que essa formação profissional venha a se tornar a sua futura profissão, mas gerando marcas no início da construção da identidade docente. Portanto, conforme referência Day (2001), o desenvolvimento pessoal e profissional ocorrem em qualquer estágio da vida e da carreira docente, sendo que o contexto possibilita sua vastidão.

### **Metodologia**

Essa pesquisa apoia-se na análise qualitativa, permitindo interpretar o mundo, analisar o local e o sujeito nas suas interações sociais e culturais. Desta forma há condição de aproximar o investigador dos atores sociais, de forma que as questões particulares a cada contexto possam ser presentes nos estudos da sociedade.

A população deste estudo é constituída por 122 alunos do Ensino Fundamental, terceiro ao quinto anos, de duas escolas, sendo uma da rede particular de ensino da cidade de Cachoeira Paulista (64 alunos) e outra da rede pública municipal de ensino (58 alunos), localizada na cidade de Cruzeiro, ambas do interior de São Paulo e duas professoras (uma em cada escola) com maior percentual de indicações de seus alunos. Ressalta-se que ambas escolas possuem número semelhante de alunos e mesmas etapas de ensino, porém representam contextos sociais, econômicos e culturais bem diferentes. As escolas foram escolhidas pelo fato da pesquisadora trabalhar com formação de professores em uma e por conhecer o trabalho de alguns docentes, por meio de ações de formação voluntária, da outra.

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

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

Em nenhum momento deste estudo houve pretensão de comparar as escolas e a qualidade de ensino que apresentam, sendo que o que se quis foi descrever formação inicial, desafios iniciais da docência e superações destes bons professores, presentes nas instituições de ensino e indicados por seus alunos e que, com seus atributos e histórias, possivelmente indiquem vozes que permeiam o coletivo da docência.

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

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

O questionário foi aplicado aos alunos pela pesquisadora, na escola, mas sem a presença dos professores em sala. Os alunos foram informados sobre os objetivos da pesquisa, que atendeu a todos os requisitos legais e com o consentimento de ambas as diretoras. Com o resultado dos questionários, foram realizadas entrevistas reflexivas com as professoras indicadas a fim de que revelassem aspectos de sua formação inicial, sua trajetória, sua relação com o conhecimento, com os alunos e com a escola, além de informações sobre a docência e boas práticas.

### **Bons professores pelas vozes dos alunos**

O núcleo do processo educativo é o aluno, como bem refere Gatti (2009), sendo que o professor é figura imprescindível neste processo. Então, ouvir os alunos, dando voz ao que consideram características de bons professores, é também uma forma de discutir a docência e a construção de referentes que podem levar à boas práticas educativas. Sendo assim, passa-se à discussão sobre os dados colhidos através do questionário aplicado aos alunos do terceiro ao quinto anos do ensino fundamental, anos iniciais de ambas instituições.

Os resultados na escola particular, a partir do total de 64 participantes, anunciaram que 46,9% dos participantes indicaram uma professora que neste estudo será denominada de Professora A. Na escola pública pesquisada, os resultados encontrados com o questionário aplicado em 58 alunos levaram a uma professora aqui denominada “Professora B”, com 77,6% das indicações. O quadro abaixo apresenta os percentuais das duas professoras em relação ao apontamento de características de bons professores, levantado junto aos alunos.

**Quadro 1: Comparativo percentual das características das Professoras A e B**

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

**Fonte: elaborado pelas autoras**

Corroborando com Barbosa (2016), na pesquisa sobre bons professores de anos finais do ensino fundamental, os alunos escolheram opções como professor paciente, que gosta dos alunos, com domínio de conteúdos, preocupação com o aprendizado dos mesmos, imparcialidade no tratamento (justo), exigência para com os discentes, inovação e humor.

Consonantes a Bühler (2010), os alunos desta pesquisa mencionaram aspectos relacionados ao afeto, à firmeza e ao conhecimento teórico. Vê-se por esta pesquisa, que nos anos iniciais do ensino fundamental, os estudantes reconhecem estas características para qualificar aqueles que consideram bons professores.

Neste trabalho, os percentuais foram diferentes para cada item em ambas as escolas. Ressalta-se que as duas professoras eleitas foram referenciadas com percentil maior no aspecto da exigência: 100% na escola particular e 80% na escola pública. Observa-se que os alunos da escola particular elencam mais qualidades do que consideram “bom professor” em relação aos da escola pública, na qual a professora apontada teve uma diferença considerável, em sua eleição, em relação à da instituição privada. Ou seja, na escola particular a boa professora aparece com 46,6% das indicações, enquanto a professora escolhida pelos alunos da escola pública aparece com 73,4% das indicações.

Para o fato podem ser levantadas algumas hipóteses, que vão desde os critérios de seleção de pessoal mais “semelhante” da equipe docente da escola particular, até

mesmo à possível rotatividade de professores, realidade mais comum na escola pública, em que é sabido que ano a ano existem mudanças de professores, por amplos motivos.

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

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

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

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



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

Na relação com os alunos, o princípio de equidade no tratamento (“justo”) também aponta para uma relevância no atual cenário educativo, ou seja, os educandos percebem o senso de justiça como algo relevante na prática do professor e sabem apontá-la, independentemente da comunidade que estão inseridos.

Enfim, tendo os dados apontados através do questionário, reflete-se que tais características mais proeminentes confirmam os estudos pesquisados neste trabalho, sendo que através desse instrumento há também a possibilidade de refletir sobre identidade profissional e pessoal, legitimando, quiçá, um pouco mais do fazer docente de professores bem sucedidos.

### **As boas professoras: suas vozes definindo a escolha da docência, os desafios iniciais, constantes e variáveis que permeiam o coletivo**

Relatos docentes são importantes fontes para compreender a identidade e os saberes da profissão. É urgente, portanto, ouvir as vozes docentes que ecoam na escola, compreendendo seu papel para a reflexão do saber e da própria profissionalização dos professores. Ressalta-se também que o atual conceito de identidade docente possibilita questionamentos, sendo que a consciência de sua subjetividade, a qual leva em conta a identidade coletiva, permitirá detectar as mais significativas necessidades educativas, favorecendo também que a situação da formação dos professores aconteça de forma intrínseca na profissão e ao longo de toda a carreira docente (IMBERNÓN, 2010).

Reportando-se às entrevistas, denominou-se “Professora A” e “Professora B”, por ordem de realização das mesmas, sendo pertencentes à rede particular e à rede pública, respectivamente.

A Professora A tem 36 anos, é casada, tem um filho e atua há dezoito anos, ainda que esteja no ambiente escolar há 22 anos. Não tem outra atividade profissional e trabalha desde sempre na mesma instituição. Fez magistério e depois pedagogia. Iniciou

a carreira como auxiliar de berçários, passando à professora titular após a formação no magistério. Em seguida foi professora de 1º ano do ensino fundamental e 3º e 4º anos, também do Ensino Fundamental.

Já a Professora B, tem 47 anos, é casada, mãe de três filhos, exerce exclusivamente a profissão docente. É formada em Educação Física, mas não atuou na área. Trabalhou com educação escolar por quinze anos e formou-se em Pedagogia em 2103. Há quatro anos está dando aulas na mesma escola, já tendo passado pelo segundo ano, quarto ano. Em 2017 foi polivalente no terceiro ano e atualmente está no quinto ano.

Sobre escolha profissional da docência, de acordo com o relato da Professora A, a profissão se deu por influência familiar, relatando com certa emoção a influência:

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

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

*[...] Na faculdade, no segundo ano, é... mesmo sendo adulta, é a gente vê a responsabilidade que tem um professor de deixar marca tanto positiva quanto negativa. Hum...Teve uma professora que chegou, com toda a exigência dela e aí passou a paixão, esse cuidado, né? Toda essa responsabilidade que é ser realmente um professor. E a aí a partir daí eu decidi o que eu queria ser. Ser professora mesmo (Professora B).*

Pelo fato da identidade profissional acontecer de modo evolutivo e processual, vale também conhecer quais dificuldades iniciais estas professoras tiveram e como as superaram. Afinal, hoje suas práticas em sala de aula as tornam reconhecidas como boas

professoras e, indagar como as dificuldades e superações construíram o que fazem atualmente, acaba sendo pertinente a esta pesquisa. Segue relato da Professora A:

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

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

O discurso da professora B também indica a dificuldade do saber pedagógico diante da heterogeneidade da sala de aula, do impacto diante à realidade.

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

Corroborando com as ideias até aqui apresentadas, é pertinente a este trabalho os constructos de Tardif (2002) sobre o início da docência.

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

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

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

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

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

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

O discurso da professora A revela um dos dilemas da docência, a formação continuada centrada na escola. No caso em questão, foi o fator preponderante para a superação dos obstáculos iniciais. A professora se apoiou e se apoia neste tipo de formação. Tendo em vista tal relato e a leitura do PPP da escola, aventa-se que quando a instituição prioriza a formação contínua na escola já a partir deste documento, conhecido de seus professores, tal prática pode auxiliar seus professores não somente na construção da identidade profissional, mas na elaboração de práticas efetivas e na própria evolução de sua profissionalização.

Importa citar que a formação do professor precisa correlacionar o desenvolvimento pessoal e o profissional. Quanto ao desenvolvimento pessoal do professor, precisa oportunizar um pensamento analítico que promova um envolvimento real com o seu processo de formação, concedendo-lhe sentido a sua vida. Já em relação ao desenvolvimento profissional, deve-se atentar para que as experiências dos professores devam ser consideradas em práticas de formação, para que seus saberes incentivem seu desempenho profissional (NÓVOA, 1995).

Corroborando com tais pressupostos, Canário (2001), apoiando a ideia de formação contínua centrada na escola, associada a uma proposta de mudança, rompendo com o tradicionalismo, pois muitos programas de profissionalização valorizam mais a teoria do que a prática, ou seja, desvalorizam as experiências, vendo-a como algo menor ao conhecimento formal e teórico. Nesse sentido, as escolas devem ser vistas como ambientes fulcrais de aprendizagem profissional e não como somente lugares em que se aplicam teorias. Vê-se, portanto, a necessidade do professor ser acolhido e formado na própria instituição para que supere desafios iniciais da carreira, tal qual referido pela Professora A e que não apareceu no discurso da Professora B, indicando o olhar atento que se faz necessário sobre essa questão.

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

A profissionalização docente necessita ser discutida a partir da formação inicial, das práticas dos professores, seus relacionamentos com os pares e com os diversos contextos de ensino, entendendo a natureza compósita da profissão. Nesta pesquisa foi possível observar que a formação inicial das professoras em questão aconteceu com apropriações diferentes, mas que são permeadas pela literatura sobre o tema. A professora A revela:

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

Sem adentrar a questão da formação presencial ou a distância, mencionadas no discurso da Professora A, sobre sua graduação pode ser comparada ao que aponta Gatti

e Nunes et al. (2009) sobre os cursos de formação de professores, ao referir oito pontos nos cursos de formação de professores e no exercício de seu trabalho, que podem interferir diretamente em sua qualidade. Dentre eles, relacionando com a menção da Professora A, aparece a ausência de uma visão do contexto social, cultural e do sentido social dos conhecimentos, pois a professora pareceu não compreender a proposição das leituras e dinâmicas na faculdade presencial; a ausência de um perfil profissional claro de um professor que está sendo formado enquanto profissional, a falta de integração dos conteúdos e das disciplinas pedagógicas e em cada área (a entrevistada refere a distribuição de capítulos de livros de forma aleatória ou parecendo não terem objetivos previamente esclarecidos pela formadora).

Diferentemente da Professora A, a Professora B revela um espelhamento forte em sua formação inicial, advindo de uma professora do curso de Pedagogia. Segue o discurso:

*Tive dois professores que foram bons na graduação. Essa que falei, primeiro tinha paixão. Gostava de estar ali dando aula e falava da pedagogia como profissão. Não falava de que nasceu com o dom de ensinar. Falava que aprendeu ser professora. Eu me vi né? [...] Foi então que a professora ensinou que para ensinar é preciso saber para quê ensinar, o quê, quando. Disso, ela disse que iam vir as estratégias e que o livro didático não tinha que ser aplicado simplesmente. Que tudo tinha que ser entendido pelo professor. Que não éramos da biologia, mas que precisávamos conhecer o que o tal PCN colocava para o ensino de Ciências, o que o aluno já conhecia, onde queríamos que ele chegasse e onde o professor atua [...] Ela olhava a gente no olho. Acho que foi essa mistura de mostrar o que a gente tinha que aprender. O jeito firme dela, né...e recados nas provas, devolutivas...fez sentido ser professora. Não é qualquer um que dá aula. Eu estava estudando para dar aula. (Professora B)*

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

(2002), aponta para a influência de antigos professores que o professor carrega para sua prática:

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

A Professora B chama a atenção para a profissional que marcou sua trajetória na graduação, ou seja, enquanto aluna. Características como exigência, conhecimento de conteúdo, saber ensinar, afetividade e feedback nas provas para os graduandos foram denotadas em seu discurso como pontos favoráveis e estimulantes à carreira. Na atualidade, os alunos da escola da Professora B fizeram as mesmas referências a quem consideram um bom professor quando responderam ao questionário desta pesquisa. Ou seja, o aluno sempre reconhece características do professor exitoso e, portanto, faz-se necessário dar voz a ele e reconhecer a propriedade do professor ser preparado para sua atuação, também tendo como relevante a percepção do aluno.

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

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

Já o relato da Professora B revela mais efetividade e influência do estágio para sua atuação de hoje, ressaltando que não apenas observava, mas tinha a chance de atuar

para aprender, ainda que não fizesse parte de nenhum programa específico nesse sentido:

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

A Professora A tem vinte e dois anos de atuação dentro da escola, sendo que se formou no curso de Pedagogia há nove anos e é sabido por todos o quanto esse ponto da formação vem sendo colocado como problemático desde muito tempo, com estudos e pesquisas que denotam a importância de mudanças, mas que na prática não acontecem ou estão sendo retiradas das políticas públicas. O caso da professora denota tal precariedade, como afirma Gatti (2013) ao falar sobre os estágios fictícios praticados durante a graduação.

No caso da Professora B, mais uma vez constata-se a influência do aprendizado com pares para a sua prática. Retoma-se nesse ponto que “[...] a experiência de um bom estágio gera conhecimentos ricos em reflexões. Melhores estágios formam melhores professores” (GATTI, 2010, p. 1).

Tendo essas análises que caracterizam um pouco as “boas professoras” desta pesquisa, acredita-se que olhar para a formação inicial, seus desafios, também formam importantes referentes sobre a docência.

### **Considerações finais**

Neste estudo foram conhecidas docentes consideradas “bons professores” por alunos de anos iniciais do ensino fundamental, em duas escolas com contextos sociais, econômicos e culturais diferentes, mas com as mesmas etapas de ensino. Viu-se com a aplicação do questionário que os alunos apontam com propriedade, características como exigência, domínio de conteúdo, contextualização da disciplina curricular com a realidade, interesse por sua aprendizagem e boa relação, como características dos bons professores.



As professoras indicadas pelos alunos participantes do questionário chegaram ao magistério de formas diferentes, denotando o autorrecrutamento e o exemplo de outros docentes para suas escolhas. Releva-se neste estudo, a diferença dos estágios para a formação inicial de ambas, consonante aos constructos que envolvem o tema na literatura e as semelhanças dos principais dilemas do início da profissão, alertando-se para necessidades de olhares sobre políticas públicas e apoio aos professores iniciantes.

Ressalta-se que, ao conhecer aspectos da visão dos alunos sobre bons professores, assim como conhecer como se deu formação inicial e superação de desafios iniciais, reporta-se a pistas de como as realidades específicas podem ser vozes representativas da docência, podendo indicar caminhos que almejem profissionalização docente e conseqüentemente, uma educação qualitativamente melhor.

### Referências

AMBROSETTI, N. **B.A prática competente na escola pública**. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

BARBOSA, S. DE M. A. **Boas práticas na escola pública: características de bons professores na visão do aluno dos anos finais do Ensino Fundamental**. 2016. 103f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação), UNITAU, Taubaté, 2016.

BÜHLER, C. **Bons professores que fazem a diferença na vida do aluno: saberes e práticas que caracterizam sua liderança**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2010.

CANÁRIO, R. **A escola: o lugar onde os professores aprendem**. Revista de Psicologia. São Paulo PUC/SP, 1998, v. 6, 1º semestre, p. 9-27.

CUNHA, M. I. DA. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores** – Os desafios da aprendizagem permanente. Tradução Maria Assunção Flores, Porto Editora, 2001.

FRASER, M. T.D.; GONDIM, S. M.G. **Da fala do outro ao texto negociado**: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. Universidade Federal da Bahia. Paidéia, 2004, 14 (28), 139 -152.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília, 2ª edição: Líber Livro Editora, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, E.G.A., 1996.

GATTI, B. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano. Série Pesquisa em Educação, v. 1, 2002.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores: condições e problemas atuais**. Fundação Carlos Chagas. Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFPP ISSN 1984-5332 - Vol. 1, n. 1, p.90-102, Maio/2009.

\_\_\_\_\_. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2010.

\_\_\_\_\_. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses**. Educar em Revista, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Curitiba: UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>>. Acesso em: 01 abril. 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, J. A. **A carreira das professoras do ensino primário**. In NÓVOA, A. (ed.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992. p. 141-169.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 1992. SÁ, M. A. A. S.; ALMEIDA, L.R. Devolutiva de entrevistas: o biograma na pesquisa em educação. *Revista Psicologia da Educação*. São Paulo, n. 19, 2004.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MARCELO, C. **A identidade docente: constantes e desafios** (C. Antunes, trad.). Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

\_\_\_\_\_. VAILLANT, D. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba; Editora UTFPR, 2012. Capítulo 1.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_, **Profissão Professor**. Lisboa: Porto, 1995.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

### **Sobre as autoras**

#### **Márcia Maria de Castro Buzzato**

Universidade de Taubaté, Taubaté, Brasil, Mestre em Educação. E-mail: [mbuzzato@hotmail.com](mailto:mbuzzato@hotmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4002-2496>

**Ana Maria Gimenes Corrêa Calil**

Universidade de Taubaté, Taubaté, Brasil, Doutora em Psicologia da Educação pela PUCSP, Professora do Mestrado Profissional da Unitau, E-mail: [ana.calil@unitau.com.br](mailto:ana.calil@unitau.com.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4578-0894>

Recebido em: 02/04/2018

Aceito para publicação em: 05/01/2019