UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ Stefânia de Magalhães Andrade Barbosa

Boas práticas na escola pública: características de bons professores na visão de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental

> Taubaté – SP 2016

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ Stefânia de Magalhães Andrade Barbosa

Boas práticas na escola pública: características de bons professores na visão de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental

Dissertação apresentada para obtenção do Título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente

para a Educação Básica

Linha de Pesquisa: Formação docente

Orientador: Profa. Dra. Maria Teresa de

Moura Ribeiro

Taubaté – SP 2016

Stefânia de Magalhães Andrade Barbosa

Boas práticas na escola pública: características de bons professores na visão de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental

Dissertação apresentada para obtenção do Título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica Linha de Pesquisa: Formação docente Orientador: Profa. Dra. Maria Teresa de Moura Ribeiro

Resultado:	
BANCA EXAMINADORA	
Prof ^a . Dr ^a Maria Teresa de Moura Ribeiro	Universidade de Taubaté
Assinatura	
Prof ^a . Dr ^a Ana Maria G. Corrêa Calil U	Jniversidade de Taubaté
Assinatura	
Prof ^a . Dr ^a Laurizete Ferragut Passos	PUC São Paulo
Assinatura	

Dedicatória

"O professor disserta sobre ponto difícil do programa.

Um aluno dorme,

Cansado das canseiras desta vida.

O professor vai sacudi-lo?

Vai repreendê-lo?

Não.

O professor baixa a voz,

Com medo de acordá-lo."

Carlos Drummond de Andrade

Dedico esse trabalho a todos os professores que buscam fazer a diferença hoje.

Agradecimentos

À orientadora professora Dr^a MariaTeresa de Mora Ribeiro pelos encaminhamentos, correções e paciência;

Às professoras Dr^a Laurizete Ferragut Passos e Ana Maria G. Corrêa Calil pelas valiosas críticas e sugestões durante as Bancas de Qualificação e Defesa.

À escola pública onde foi realizado esse trabalho.

Aos alunos participantes da pesquisa.

Aos professores Amanda e João por permitirem a observação de suas aulas e contribuírem para meu crescimento profissional.

Aos meus pais e irmã Natália por todo carinho e apoio.

Ao Hugo, meu marido, pelo incentivo e compreensão.

Às amigas Carla e Fernanda pela parceria.

Aos professores e colegas do MPE pela caminhada unida.

À Prefeitura Municipal de São José dos Campos que viabilizou esse projeto por meio de bolsa de estudos.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para essa jornada do Mestrado.

O bom desses professores é que a gente não vai levar só a matéria pra nossa vida, a gente vai levar algo a mais. (Aluna Talita, Entrevista coletiva do grupo 2)

RESUMO

Neste trabalho, demos voz a alunos dos anos finais do Ensino Fundamental com o objetivo de identificar as características que eles atribuem ao bom professor. Para a realização desse trabalho direcionamos nosso olhar para as práticas docentes bem sucedidas, tendo como base pesquisas sobre o bom professor apresentadas por Ambrosetti (1996), Cunha (1997) e Bühler (2010). Foram realizadas entrevistas coletivas com grupos de alunos do 6º ao 9º anos de uma escola pública do interior paulista a fim de identificar seus melhores professores e a concepção do professor dados apresentados pelos alunos foram corroborados coordenadoras da escola e a partir deles selecionamos dois professores cujas aulas foram acompanhadas durante dois meses. Com apoio de um roteiro e cuidadosa observação foi produzido um Diário de Campo, que permitiu registrar aspectos das práticas dos professores observados. Por meio da análise de conteúdo, os dados foram organizados e categorizados a fim de melhor apresentar os resultados encontrados. Os alunos participantes desta pesquisa apontaram a paciência, o domínio de conteúdo e de classe, a inovação, o humor, o compromisso com o ensino e a interação com os alunos como características do bom professor, sendo que essas características se diferenciam conforme a faixa etária: para os mais novos a paciência aparece como a característica mais importante; para os mais velhos o humor e o domínio de conteúdo são mais valorizados. Apesar de apresentarem perfis e comportamentos díspares, os dois professores acompanhados nesse trabalho se apresentam comprometidos com o trabalho e com o aprendizado dos alunos, dominam o conteúdo e a gestão da classe e valorizam a interação e a afetividade. Estudos, reflexões, mudanças na formação de professores e políticas públicas ainda são necessários para enaltecer o bom professor e subsidiar a sua prática. Os resultados deste estudo nos dão indícios que, mesmo diante do cenário desestimulante da educação pública brasileira, há bons professores que fazem a diferença na vida de seus alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação básica; Anos finais do Ensino Fundamental; Bons professores.

ABSTRACT

In this study, we gave voice to students from middle school with the purpose of identifying the characteristics that they attribute to the good teacher. To perform this study, we direct our gaze to the successful teaching practices, based on researches on good teacher presented by Ambrosetti (1996), Cunha (1997) and Buhler (2010). We made collective interviews with groups of students from middle school at a public school from São Paulo State aiming to identify their best teachers and the conception of the ideal teacher. The data presented by the students were supported by school's pedagogical coordinators and from them we selected two teachers whose classes were followed during two months. By using a script and careful observation was produced a field diary, which allowed us to record aspects of the practices of the observed teachers. Through content analysis, the data were organized and categorized in order to better present the results obtained. Students who take part in this research pointed patience, domain of content and management of class, innovation, humor, commitment to teaching and interaction with students as characteristics of a good teacher. These characteristics differ according to students age: for the younger ones, patience appears as the most important feature; for the older ones humor and content domain are more valued. Despite performing profiles and disparate behaviors, the two teachers accompanied on this job are committed to the work and to the student learning, dominate the content and management of class. They also valued the interaction and affection. Studies, reflections, changes in teacher's training and public policies are still needed to enhance the good teacher and subsidize their practice. The results of this study provide us evidences that, even in the face of discouraging scenario of brazilian's public education, there are good teachers who make a difference in the lives of their students.

Keywords: Elementary School; Middle School; Great teachers.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	1 Pesquisas das	influências sobr	e o rendimento	dos alunos	31
Tabela 1	1 Pesquisas das	influências sobr	e o rendimento	dos alunos	3

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Características do Professor Ideal para os Alunos de 6º e 7º Ano	56
Figura 2	Características do Professor Ideal para os Alunos de 8º e 9º Ano	60

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Desempenho dos alunos participantes da Pesquisa (média final em 2014	1)
	.51
Gráfico 2 Professores considerados bons pelos alunos de 6º e 7º ano	.63
Gráfico 3 Professores considerados bons pelos alunos de 8º e 9º ano	64

LISTA DE SIGLAS

HTC - Horário de Trabalho Coletivo

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PISA - Programme for International Student Assessment (Programa

Internacional de Avaliação de Estudantes)

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira

SME - Secretaria Municipal de Educação

OP - Orientadora Pedagógica

OE - Orientadora Educacional

TALIS - Teaching and Learning International Survey

SUMÁRIO

1 CONHECENDO A PESQUISADORA E A PESQUISA	14
1.1 Problema	17
1.1.1 Objetivo Geral	17
1.1.2 Objetivos Específicos	
1.2 Delimitação do Estudo	
1.3 Relevância do Estudo / Justificativa	
1.4 Organização do Projeto	
2 PROFESSOR: SABERES QUE FAZEM A DIFERENÇA	20
2.1 Os saberes docentes	
2.2 A complexidade do trabalho docente	
2.3 Desafios da prática docente no Brasil	
2.4 O professor e sua influência no rendimento dos alunos	
2.5 Em busca do bom professor em três estudos	
a. Domínio de classe e do conteúdob. Valorização dos conhecimentos e vivências dos alunos	
c. Interação entre professor e alunos e afetividade	
_d. Trajetória escolar e profissional e sua relação com a boa prática	
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	
3.1 Tipo de pesquisa	
3.2 População e amostra / Sujeitos de pesquisa	47 47
3.3 Área de realização	
3.4 Instrumentos	
3.5 Procedimento de coleta de dados	
3.6 Procedimento de análise dos dados	52
3.7 Contexto de Pesquisa	53
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: PROFESSORES QUE F DIFERENÇA	
4.1 O bom professor na visão dos alunos	
4.1 Quem são seus melhores professores?	
4.3 Amanda e João	
Domínio da classe e do conteúdo	
Interação e afetividade	
Valorização do potencial dos alunos	81
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	91
APÊNDICES	94
APÊNDICE A	95
Entrevista com a orientadora pedagógica e a orientadora educacional	
APÊNDICE B	0.4

Roteiro para o Entrevista coletiva com os alunos	96
APÊNDICE C	97
Roteiro para entrevista com os professores selecionados	97
APÊNDICE D	98
Roteiro de observação	98
ANEXOS	99
ANEXO A – Crônica educacional	100

1 CONHECENDO A PESQUISADORA E A PESQUISA

Para introduzir este trabalho, consideramos importante apresentar nossa trajetória escolar e profissional. A educação esteve sempre entrelaçada em nossa vida, fazendo parte da formação familiar. Filha e sobrinha de oito professoras, tivemos a escola como cenário e os professores e alunos como personagens das histórias contadas nos almoços de domingo. Acontecimentos corriqueiros, casos incomuns, história da vida das professoras, dramas da vida dos alunos, dificuldade em lidar com estudantes terríveis eram temas das reuniões familiares. Alguns primos protestavam sobre o assunto recorrente, mas como não o fazer? Era a vida delas e outro elo que as unia, especialmente as quatro tias que faziam parte da mesma rede de ensino. Algumas tias apoiaram quando decidimos seguir o magistério, outras sugeriram que buscássemos uma profissão mais reconhecida social e financeiramente. Depois de breve estágio nas salas de aula dessas tias, optamos pela Pedagogia e cada ano da última década confirmou nossa decisão.

As redes de ensino pelas quais passamos apresentavam diferentes linhas pedagógicas: tradicionais ou construtivistas. Em algumas escolas, recebíamos orientações individuais relativas ao trabalho; em outras trabalhávamos praticamente sem supervisão. Tínhamos como foco a aprendizagem dos alunos e tentávamos adaptar os conhecimentos adquiridos no curso de Pedagogia da Unesp e seus grupos de pesquisa com os conhecimentos das professoras mais experientes, com o material didático adotado pela escola, com as orientações das coordenadoras, dos cursos que buscávamos e, claro, das professoras da família.

Ao ingressar no Mestrado Profissional em Educação, buscávamos voltar ao círculo acadêmico e articular as reflexões com a prática. Constatamos que pouco sabíamos. Nossa única certeza era de que a educação é um meio transformador dos sujeitos, das relações e, por consequência, da sociedade. Também tivemos a vontade de mudar, de conhecer mais, de refazer a prática e de contribuir para que outros professores tivessem a mesma oportunidade. É verdade que foi difícil e pensamos em desistir, mas o desejo de conhecer boas práticas e valorizá-las nos motivou. Educação de qualidade é um desafio almejado e boas práticas docentes são fundamentais para esse propósito. A proposta desse trabalho foi justamente estudar esse cenário, focando em experiências educacionais bem sucedidas.

Durante o mestrado, pudemos identificar os exemplos de práticas bem sucedidas ao longo de nossa escolaridade quando produzimos nosso Memorial Escolar. Ao elaborá-lo, pudemos reviver diferentes momentos no papel de aluno desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

Os resultados das pesquisas de Lessard e Tardif (1996), Tardif e Lessard (2000) ressaltam a importância da história de vida dos professores, especialmente da trajetória escolar. Assim, o memorial produzido durante o mestrado ganhou o status de pedra fundamental para nossa reflexão sobre a prática docente. Um professor mereceu destaque por ser aquele de quem sempre nos lembramos ao falar dos mestres e por influenciar nossa prática em sala de aula. Foi nosso professor da 4ª série, atual 5º ano no Ensino Fundamental de nove anos.

O professor Carlos marcou nossa trajetória escolar por suas aulas lúdicas e o incentivo às diferentes habilidades. Desde os mais tímidos até os alunos mais extrovertidos tinham lugar em sua aula, que era estimulante e dinâmica, com a presença de dramatização, música, poesia, debate e até um programa de televisão. O incansável professor montou um coral com as quartas séries e nos ensaiava após as aulas, acompanhando com o violão um repertório recheado de músicas autorais. O ponto alto do coral era nossa apresentação no palco para toda a escola, prática recorrente desse professor que valorizava nossos trabalhos. Ele nos ensinou o gosto pela leitura e a fascinação por escrever histórias. Despertou em nós a criatividade e a capacidade de falar em público. Após os estudos sobre o bom professor que realizamos para este trabalho, conjecturamos que o querido professor da 4ª série poderia ter sido sujeito de pesquisa das autoras que discutem o tema, cujos trabalhos discorreremos a seguir.

Dentre diversos trabalhos sobre a prática bem sucedida no Brasil, selecionamos três para nortearem nossa pesquisa: Ambrosetti (1996), Cunha (1997) e Bühler (2010) que mergulharam no cotidiano escolar para revelar bons professores. Acreditamos na importância desta inserção no cotidiano escolar, pois, como afirma Bühler (2010, p. 50), "A identificação das qualidades e saberes de um bom professor não se encontram em pastas e arquivos das escolas que eles frequentam, mas sim em evidências do cotidiano escolar". Por isso, também adentramos uma escola para retratar o perfil do bom professor, segundo os alunos, e investigar as boas práticas empregadas por ele.

Libâneo (2006) ressalta a importância de se ouvir os jovens, saber como eles vivem e lembrar que sobre eles recaem as esperanças de um futuro melhor. O autor afirma que há pesquisas retratando a juventude não passiva diante das mídias, ressaltando a consciência crítica que possuem. Diante dessa realidade, consideramos importante ouvir os alunos e perceber suas concepções acerca do que seria um bom professor e a relação que estabelecem com os conhecimentos que eles apresentam. Quais são as características de um bom professor para os alunos de hoje? Quais são os professores que fazem a diferença para os estudantes de Ensino Fundamental II?

Para Cunha (1997), o bom professor é localizado no espaço e no tempo, forma e é formado pela sociedade em que vive e para compreendê-lo é necessário estudá-lo.

[...] Estudar o que acontece, e especialmente porque acontece na sala de aula, é tarefa primeira daqueles que se encontram envolvidos com a educação de professores e comprometidos com uma prática pedagógica competente (CUNHA, 1997, p. 24).

Para estudar as práticas docentes, é necessário estar inserido no ambiente escolar, vivenciando o dia a dia com suas interações culturais e sociais. É preciso conhecer o professor, sua história, suas ideologias, sua formação, suas condições de trabalho. Assim, tal como afirma Tardif (2000, p.11), "querer estudar os professores sem estudar o trabalho e os saberes deles seria um absurdo [...]".

Para investigar os bons professores e seu papel na prática docente, dedicamo-nos ao estudo das boas práticas, inseridas no dia a dia escolar, identificadas após contato com os alunos, professores e coordenadores de uma escola pública. Realizamos Entrevistas Coletivas com grupos de alunos, a fim de conhecer a concepção que possuem de bom professor e identificar os professores que, para eles, fazem a diferença. Acompanhamos a prática de dois professores dos anos finais do Ensino Fundamental da Rede Pública de um Município do interior paulista, com o objetivo de retratar seus perfis e investigar as boas práticas realizadas por eles no exercício docente. Analisamos os dados coletados, sob a ótica dos referenciais utilizados, na busca de uma prática docente comprometida, buscando contribuir com mais um passo no caminho da educação de qualidade.

1.1 Problema

Quais são as características de um bom professor dos anos finais do Ensino Fundamental na visão dos alunos?

1.1.1 Objetivo Geral

Investigar as características de bons professores segundo os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e identificar algumas dimensões de sua prática.

1.1.2 Objetivos Específicos

- Investigar a concepção de bom professor para os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.
 - Conhecer o perfil dos professores indicados pelos alunos.
- Acompanhar, registrar e analisar o trabalho de dois professores que apresentam boas práticas.

1.2 Delimitação do Estudo

Para esse estudo, foram realizadas entrevistas coletivas com 19 alunos e o acompanhamento da prática de dois professores dos anos finais do Ensino Fundamental da Rede Pública de um Município do interior paulista. A seleção desses professores foi feita por meio de indicação dos alunos entrevistados e corroborado pelas coordenadoras da escola selecionada.

1.3 Relevância do Estudo / Justificativa

Como resultado de suas pesquisas, Gauthier et al. (2014) ressaltam que a influência do meio escolar, especialmente do professor, no desempenho dos alunos é superior às influências de condições familiares e sociais. Os alunos de professores competentes ou eficientes obtiveram maiores progressos nas pesquisas feitas pelos autores, evidenciando, assim, que esses docentes fazem a diferença com alunos que apresentem mais ou menos dificuldade. Diante disso nos perguntamos: o que faz um professor competente? O que é um bom professor? Como ele se constrói,

como trabalha? Buscar respostas para essas questões nos impulsionou a pesquisar as boas práticas docentes.

Ao realizar a busca sobre o bom professor na base de dados da Scielo, da CAPES e da PUC acreditamos que encontraríamos inúmeras contribuições, no entanto três foram os trabalhos que puderam ser a base dessa pesquisa: Ambrosetti (1996), Cunha (1997) e Bühler (2010). Estes se debruçaram, principalmente, sobre os anos iniciais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Superior, o que nos impulsionou a trabalhar com os anos finais do Ensino Fundamental.

Diante do cenário desafiador da educação brasileira, o sucesso precisa ser valorizado, em detrimento do fracasso. Conhecer o perfil e o saber-fazer de professores considerados bons é um caminho para a reflexão-ação de boas práticas educativas. Nesse sentido, percebemos a relevância da investigação sobre as práticas docentes e escolhemos fazê-la por meio de dois professores desse segmento de um Município do interior paulista.

1.4 Organização do Projeto

O primeiro capítulo apresenta a pesquisadora, o problema, os objetivos e a justificativa desse estudo sobre professores que fazem a diferença, tendo como objetivo geral identificar as características de bons professores, segundo os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, e identificar algumas dimensões de sua prática.

Em seguida, há uma revisão de literatura sobre o tema do bom professor e da prática docente, passando pelos saberes docentes, complexidade do trabalho docente, dificuldades de ser professor no Brasil e influência do professor no rendimento dos alunos. Ainda apresenta os estudos de Ambrosetti (1996), Cunha (1997) e Bühler (2010) acerca das boas práticas docentes e os pontos em comum entre eles.

O capítulo seguinte descreve os procedimentos metodológicos: população, instrumentos, contexto de pesquisa, procedimentos de coleta e análise dos dados. Detalhamos o processo de escolha dos sujeitos, da realização das entrevistas individuais e coletivas, do acompanhamento da prática de dois professores com roteiro e do registro em Diário de Campo.

No quarto capítulo é possível visualizar a discussão dos dados coletados e as características do bom professor segundo os alunos. Foi possível identificar que os alunos de 6º e 7º anos valorizam algumas características diferentes do grupo de 8º e 9º anos. Ainda nesse capítulo, apresentamos Amanda e João, professores protagonistas desse estudo e que fazem a diferença na vida de seus alunos.

Finalmente, encontram-se as considerações finais acerca deste trabalho, cujos resultados nos trazem evidências de que é possível haver um ensino de qualidade na escola pública brasileira.

2 PROFESSOR: SABERES QUE FAZEM A DIFERENÇA

Neste capítulo, apresentamos um esboço da prática docente e os saberes que a influenciam. Tardif (2002) e Perrenoud (2001) nos auxiliam nesse processo ao discutirem os saberes e as competências do professor, suas origens e sua diversidade. A complexidade do trabalho docente é descrita especialmente por Perrenoud (2001), que também contribui para a discussão dos desafios da prática docente, ao lado dos dados obtidos pela Talis¹. Tratamos dos fatores de influência no rendimento dos alunos, segundo os estudos de Gauthier et al. (2014) e a relação afetiva entre professor e aluno a partir do estudo de Leite e Tagliaferro (2005) sobre um professor inesquecível. Ainda relacionamos as características do bom professor levantadas nos estudos de Ambrosetti (1996), Cunha (1997) e Bühler (2010).

2.1 Os saberes docentes

A prática do professor é formada de diferentes saberes, o que Tardif (2002, p. 36) define como "um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais". Significa que os saberes do professor são formados a partir de sua história de vida, formação e experiência docente.

O professor é definido pelo autor como o elo entre a sociedade e os saberes que ela produz. Na sociedade contemporânea há instituições, como as universidades, que estabelecem redes com o objetivo de assegurar o acesso aos saberes sociais disponíveis. Dentro dessa rede, encontram-se as escolas, que transmitem os conhecimentos produzidos pela sociedade ao longo da história. No entanto, a prática docente ultrapassa a transmissão de conhecimentos, ela integra diferentes saberes com os quais o professor estabelece diferentes relações (TARDIF, 2002). Dessa forma, o professor deveria ser valorizado como produtor de saberes sociais, tal como ocorre com a comunidade científica, o que infelizmente não acontece.

-

¹ Teaching and Learning International Survey, Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem.

Os saberes docentes são utilizados pelos professores ao longo de sua carreira e requeridos em sala de aula em diferentes situações. "[...] os saberes docentes são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e que carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano" (TARDIF, 2000, p. 13). Explicaremos cada uma dessas características levantadas pelo autor sobre os saberes.

Tardif (2000) afirma que os saberes docentes são temporais, pois são utilizados ao longo do caminho docente e construídos nos percursos préprofissionais e de carreira. São temporais também porque provêm da história de vida, especialmente dos anos de escolarização, que se mantêm por muito tempo na vida docente.

Os alunos passam pelos cursos de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino. E, quando começam a trabalhar como professores, são principalmente essas crenças que eles reativam para solucionar seus problemas profissionais (TARDIF, 2000, p.13).

Nesse sentido, destacamos a importância dos cursos de formação de professores e seu papel na construção de uma identidade docente capaz de refletir sobre o ensino. É necessário pensar uma formação de professores que reconheça os conhecimentos da trajetória do aluno e construa novos à luz dos conhecimentos integrados.

Para Tardif (2000), os saberes são plurais e heterogêneos, pois provêm de diferentes fontes, são ecléticos e sincréticos porque são permeados por técnicas e métodos. São personalizados, pois não contêm somente o aspecto cognitivo, mas emocional, físico, histórico e social. Os saberes docentes são situados em um lugar e tempo e influenciados pelos objetos do trabalho: os alunos. Por sua característica interativa, também possuem caráter ético e emocional. Os professores possuem um corpo, sentimentos, valores, crenças, uma história, uma vida.

Nesse sentido, Libâneo (2006) destaca, por exemplo, os saberes da mídia ou da cultura jovem como integrantes do currículo, necessários no processo de ensino. "Portanto, as mídias são fonte de saberes; as mídias são parte dos conteúdos escolares, objeto de investigação da didática e das metodologias de ensino" (LIBÂNEO, 2006, p. 43).

Tardif (2002) observa que os saberes são provenientes de diferentes fontes e os classifica como: saberes pessoais; provenientes da formação escolar anterior; saberes da formação profissional para o magistério; saberes das disciplinas e do currículo; provenientes dos programas e livros didáticos; e os saberes de sua própria experiência na profissão. O autor explica como se constituem esses saberes e de onde eles provêm, como descreveremos a seguir.

Os saberes pessoais são os adquiridos na família e no seu ambiente de vida ao longo de sua história, abrangendo crenças, valores e costumes. Os saberes provenientes da formação escolar anterior provêm da escola primária, secundária e outras formações não especializadas. O professor, antes de entrar na sala para ministrar aula, passou anos na posição de aluno, aprovando, reprovando, identificando-se ou rejeitando diferentes práticas docentes. Depois recebem os saberes da formação profissional para o magistério, adquiridos nos estabelecimentos de formação de professores, nos estágios e cursos de aperfeiçoamento; na formação inicial e contínua do professor.

A prática docente mobiliza os saberes pedagógicos, concepções sobre a prática educativa, acompanhadas geralmente por técnicas e métodos. Os saberes das disciplinas consistem nos conhecimentos produzidos pela sociedade ao longo da história, correspondendo aos campos de conhecimento da matemática, da geografia, da história, das ciências entre outros, ficando, a cargo do professor, transmiti-los. Já os saberes curriculares são discursos, objetivos, conteúdos e métodos que se apresentam nos programas que os professores devem aprender e aplicar. Os saberes provenientes dos programas e livros didáticos são usados como ferramentas de trabalho, como apoio na sala de aula.

Ainda se fazem presentes os saberes da experiência, adquiridos na prática do ofício, no saber-fazer, individual e coletivo, na interação com os alunos e com seus pares. O contato com os professores iniciantes ou mais experientes, com a equipe de liderança, outros funcionários da escola e com os alunos refletem na prática também. A experiência oferece uma oportunidade de reflexão-ação, fazendo com que o docente selecione os saberes válidos para sua prática.

Shulman (2014) discorre sobre a base do conhecimento do professor formado por conteúdos como o pedagógico geral, o pedagógico do currículo, o do conteúdo, o conteúdo dos alunos e suas características, dentre outros, tendo um peso maior o conhecimento pedagógico do conteúdo "porque identifica os distintos corpos de conhecimento necessários para ensinar" (SHULMAN, 2014, p. 207). O autor afirma que a base de conhecimento para o ensino é tão ampla que parece impossível aprendê-la durante a formação inicial para professores. Ele atribui os conteúdos, no mínimo, a quatro fontes de conhecimento: formação acadêmica; materiais institucionalizados; pesquisas sobre escolarização e outros fenômenos sociais; e sabedoria da prática.

Silva e Almeida (2015) abordam três dimensões da ação docente interrelacionadas: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. O primeiro consiste principalmente nos fundamentos da educação, nos saberes do currículo; o segundo, da experiência com os alunos; e o terceiro, na relação com seus pares, a instituição e o sistema de ensino.

Para Cevallos e Passos (2012), o professor, além dos conhecimentos da ciência, do currículo, dos processos de aprendizagem e do aluno, também recorre ao "seu conhecimento instrucional na preparação, condução e avaliação do processo de ensino-aprendizagem" (CEVALLOS; PASSOS, 2012, p. 808).

Já Perrenoud (2001) distingue conhecimentos de saberes, o primeiro como representações partilhadas e o segundo como representações individuais, porém não contrapõe os dois conceitos, uma vez que não são estanques e se relacionam. Dentre as diferentes concepções de saberes, Perrenoud define como:

[...] representações organizadas do real, que utilizam conceitos ou imagens mentais para descrever e, eventualmente, explicar, às vezes antecipar ou controlar, de maneira mais ou menos formalizada e estruturada, fenômenos, estados, processos, mecanismos observados na realidade ou inferidos a partir da observação (PERRENOUD, 2001, p. 18-19).

Perrenoud (2001) relata que há quem ache necessário completar os saberes eruditos com uma familiarização dos programas de ensino, outros que acreditam no talento pessoal e na personalidade do professor, outros ainda que

dependem da experiência, mas o autor acredita ser necessário considerar o processo e as contribuições das ciências humanas.

A formação dos professores ganharia muito se passasse pelo domínio dos saberes enraizados nas ciências humanas e sociais, não só da didática das disciplinas mas também da psicologia da aprendizagem, na abordagem psicanalítica e psicosociológica das relações educativas e dos grupos, na sociologia, na antropologia e na história da educação. (PERRENOUD, 2001 p. 18)

Perrenoud (2001) afirma que os saberes fazem parte das competências profissionais. Um conceito mais amplo que envolve a capacidade de ação. No exercício de sua função, o profissional se depara com uma diversidade de situações e, diante da complexidade, ele avalia, recorre ou descarta os saberes. Compara, seleciona ou adapta os diferentes saberes necessários àquela situação. Frequentemente, ele precisa pensar em ações sem tempo para análises meticulosas, de uma forma menos objetiva. É o que Perrenoud (2001) chama de agir na urgência e decidir na incerteza. Na urgência, sem tempo de pensar e na incerteza por meio de uma interpretação intuitiva.

Na prática docente, os professores deparam-se com dúvidas quanto à extensão dos conteúdos a serem desenvolvidos em cada ano escolar: se é necessário trabalhar todo o livro didático adotado, quais os conteúdos de apropriação e de aproximação para aquele ano, dentre outros questionamentos. Talvez não haja respostas para essas dúvidas. Acreditamos que os diferentes saberes serão a base para as competências de qualquer profissional. "Sem essa capacidade de mobilização e de atualização dos saberes, não há competências, mas apenas conhecimentos" (PERRENOUD, 2001, p. 141).

Dessa forma, percebemos que Perrenoud (2001), Tardif (2001) e Silva e Almeida (2015) valorizam os diferentes saberes e conhecimentos oriundos de diversas fontes e permeados pelas relações sociais como importantes para a formação profissional docente, além das competências em lidar com eles. Essa formação não é linear nem estanque uma vez que o trabalho docente se apresenta complexo, como veremos a seguir.

2.2 A complexidade do trabalho docente

Segundo Silva e Almeida (2015), o processo de formar-se professor é complexo e se estende por toda a vida, desde antes da formação inicial até o fim da carreira, passando pelas diferentes experiências dentro do ambiente escolar. Dessa forma, destaca-se a importância da escola como espaço formativo para o ser professor, assim como os cursos de formação inicial e continuada.

Para Perrenoud (2001, p. 31), a complexidade educacional abrange antagonismos e contradições "entre a pessoa e a sociedade, a unidade e a diversidade, a dependência e a autonomia, a invariância e a mudança, a abertura e o fechamento, a harmonia e o conflito, a igualdade e a diferença". Descreveremos a seguir alguns desses antagonismos.

Para o autor, a educação é vista como investimento para o sucesso pessoal, individual, mas também para a socialização das tradições e valores de uma sociedade. É necessário partilhar a herança de um povo como uma unidade, mas ser aberto às mudanças, combinando os novos saberes aos já existentes. Outro exemplo de contradição educacional é que professores e alunos dependem de um sistema, de uma instituição, do meio e do tempo em que vivem, porém espera-se que sejam autônomos, que conduzam o ensino e a aprendizagem de forma individual e própria. Igualmente, deseja-se uma educação para a harmonia, mas ela requer aprendizado por meio de conflitos. A democratização do ensino requereu igualdade de oportunidades, todavia é difícil acreditar que um mesmo currículo possa atender às necessidades de indivíduos diferentes. É complexo equilibrar a igualdade e a diferença, uma vez que todos têm os mesmos direitos ao ensino, mas também devem ser respeitados em suas individualidades.

Essas contradições pontuadas por Perrenoud (2001) estão enraizadas na prática docente: como mensurar, por exemplo, o conhecimento daquele aluno que não obtém resultados satisfatórios em provas dissertativas, contudo sabe explicar o conteúdo de forma clara para os colegas; ou aquele que obtém as melhores notas, mas não consegue trabalhar em grupo; ou ainda aquele que não está alfabetizado, no entanto possui um rico vocabulário e um

raciocínio lógico além dos colegas. Eles são todos diferentes e seria, no mínimo, injusto avaliá-los da mesma forma.

Perrenoud (2001) destaca alguns fatores que aumentam a complexidade do trabalho docente como a incerteza do objetivo de ensino, uma vez que os modelos de escolarização estão em crise e as reformas escolares não garantem um progresso futuro. Também há a justiça frágil e abstrata sobre quem é beneficiado com uma ação ou outra. Exemplo: as escolas com maiores índices em avaliações externas atraem os professores mais experientes que teoricamente teriam melhores condições de mudar o cenário das escolas com menores desempenhos.

É uma contradição constante. Entre a justiça e a arbitrariedade no sistema educacional; o crescente individualismo, em detrimento do vínculo social; a autoridade constatada; a diversidade instável – que convida ao diálogo, porém dificulta a fluidez da conversa; a falta de liberdade, que resulta na padronização de profissionais, com atitudes semelhantes em situações diferentes; a necessidade de uma aparência de solidez, que não reconhece as fraquezas e insucessos escolares.

Inúmeras crises e incertezas tornam o ensino ainda mais complexo, no entanto, ao dizer que as crises funcionam como "reveladores de contradições de longa data, que obrigam a tomar consciência das mesmas e fazer alguma coisa" (PERRENOUD, 2001, p. 41), o autor nos direciona para a ação. São consideradas ineficazes as estratégias como: não tomar consciência do problema, buscar o culpado – aluno, professor, instituição, sistema – sem se incluir no problema, isolar-se ou alienar-se para fazer diferente. É necessário reconhecer a crise e pensar sobre ela para dominá-la.

Fanfani (2000) lembra que os jovens de hoje são diferentes, que levam para a escola sua linguagem e cultura, fazendo com que as relações estabelecidas entre professor e aluno se modifiquem, uma vez que a autoridade pedagógica do conhecimento do professor não é a mesma e a escola não é a única detentora do conhecimento. O autor ressalta que é comum a contradição entre a cultura social e a cultura escolar em que o jovem está inserido, resultando em conflitos e, muitas vezes, entre obter êxito no ambiente social ou escolar, sendo o segundo preterido ao primeiro. Um caminho indicado pelo autor é uma escola em que os alunos sejam

protagonistas, "uma escola para os adolescentes deverá ser também e ao mesmo tempo, uma escola dos adolescentes" (FANFANI, 2000, p. 28).

Libâneo (2006) caracteriza o mundo contemporâneo por suas profundas transformações e a necessidade dos educadores conhecerem e acompanharem as diferentes culturas juvenis e a influência das mídias na vida dos estudantes.

Na sociedade complexa em que vivemos, os educadores – pais, professores, agentes sociais - não podem ignorar o surgimento de culturas juvenis diversificadas e a presença marcante das mídias na vida das crianças e dos jovens e, por consequência, nas salas de aula. (LIBÂNEO, 2006, p. 26)

Diante das novas linguagens e percepções de espaço e tempo, há mudanças na forma de aprender e consequências no modo de ensinar (Libâneo, 2006), trazendo outros desafios da docência na contemporaneidade.

Para Perrenoud (1993), o trabalho docente é complexo ainda por envolver conteúdos, competências, pessoas e interações. O autor ressalta a angústia do professor em meio a tantos afazeres extraclasse, como correção de atividades e preparação das aulas, rotina semanal, pesquisa, idealização de projetos, criação de materiais, elaboração de provas, trabalhos e estabelecimento de fio condutor entre as aulas. O docente se divide, frequentemente, entre os projetos de longo prazo e as atividades para o dia seguinte. Na prática, precisa optar pela dedicação em algumas atividades e sente-se culpado, sabe que precisa priorizar o essencial, mesmo tendo potencial para otimizar outros. "O professor procura, pois, não sem frustração, um compromisso flutuante na distribuição do tempo limitado de que dispõe entre todas estas atividades" (PERRENOUD, 1993, p. 59).

Encontramos professores que conseguem administrar o tempo garantindo o essencial e dedicando-se ao secundário, caso haja tempo; todavia, muitos professores desejam investir e não o fazem por sentirem-se cansados e desmotivados. Por vezes, passam horas planejando uma atividade diferenciada sobre um conteúdo e percebem que ainda não organizaram a rotina do dia seguinte. "Uma certa desordem e dispersão são, sem dúvida, inseparáveis do prazer e criatividade que existe no trabalho solitário do professor (PERRENOUD, 1993, p. 60)". Além disso, o autor destaca

características que o professor precisa ter diante da complexidade da profissão docente como coragem, força e perseverança.

Fazer face à complexidade e à relação, exige, pois, muito mais que representações e esquemas. Para fazer frente ao fracasso, à incerteza, ao conflito, à diferença cultural, à angústia, ao aborrecimento, ao stress, é preciso coragem, lucidez, perseverança, generosidade, descentração, serenidade, força e mil e uma outras qualidades psicológicas e virtudes morais. (PERRENOUD,1993, p. 180)

Perrenoud (1993) destaca algumas agruras da profissão docente e as inúmeras competências exigidas para o seu desenvolvimento. O professor necessita de tantas habilidades que, se fosse possível auferi-las, os concursos para docência provavelmente seriam os mais difíceis e concorridos. Ademais, o professor ainda enfrenta, no Brasil, um cenário desfavorável ao ensino sobre o qual falaremos a seguir.

2.3 Desafios da prática docente no Brasil

Ao buscar informações acerca das condições de trabalho do professor, encontramos os resultados divulgados pela Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS), que investigou o ambiente de ensino e aprendizagem em escolas de educação básica de 34 países durante os anos de 2012 e 2013. A TALIS é coordenada no Brasil pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e em âmbito internacional pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), produzindo relatórios periódicos sobre os resultados de suas investigações. Entre os aspectos relatados pela pesquisa, ressaltaremos, neste trabalho, três: a falta de tempo, o excesso de atividades e a violência presente nas escolas.

O tempo disponível para a correção de provas e cadernos é apontado por 69% dos professores brasileiros como um problema para o exercício de suas atividades profissionais e, mais da metade dos profissionais da educação, consideram pouco o tempo disponível para o desenvolvimento das tarefas. Os professores brasileiros são os que declaram passar mais tempo cuidando da indisciplina e de tarefas administrativas na sala de aula. Fica claro que as angústias do professor quanto ao excesso de trabalho versus falta de tempo,

ressaltadas por Perrenoud (1993), permanecem ultrapassando décadas. Ademais, o clima escolar é desanimador e a violência faz parte da maioria das escolas brasileiras.

Mais de um terço dos professores estão em escolas cujos diretores afirmam que verificam intimidação ou ofensa verbal entre os alunos semanalmente. [...] O Brasil e o México apresentam também o maior percentual com relação à freguência de ocorrências de vandalismo e furto.

[...] nas escolas brasileiras se verificam os maiores percentuais de ocorrência de intimidação ou ofensa verbal a professores ou membros da equipe escolar e uso/posse de drogas ou bebidas alcoólicas (TALIS, 2014, p.16-17).

Essa difícil realidade não é exclusividade do Brasil, uma vez que o argentino Fanfani (2000) alerta para a crise da oferta tradicional de educação diante das transformações na demografia e cultura das novas gerações, que podem ocasionar "a exclusão e o fracasso escolar, o mal-estar, o conflito e a desordem, a violência e as dificuldades de integração nas instituições" (FANFANI, 2000, p. 2).

As condições de trabalho do professor, apresentadas nas pesquisas da Talis (2014), também foram destacadas por Tardif (2013) como representação da difícil tarefa docente. O autor apresenta indicadores de uma intensificação do trabalho dos professores, devido às inúmeras tarefas que lhe são atribuídas e suas condições de trabalho.

- 1) pela obrigação dos professores de fazerem mais com menos recursos.
- 2) por uma diminuição do tempo gasto com os alunos,
- 3) pela diversificação de seus papéis (professores, psicólogos, policiais, pais, motivadores, entre outros),
- 4) pela obrigação do trabalho coletivo e da participação na vida escolar.
- 5) pela gestão cada vez mais pesada de alunos do ensino público em dificuldade,
- 6) finalmente, por exigências crescentes das autoridades políticas e públicas face aos professores que devem se comportar como trabalhadores da indústria, ou seja, agir como uma mão de obra flexível, eficiente e barata (TARDIF, 2013 p. 13).

Além da complexidade do trabalho docente e a angústia do professor contra o relógio (PERRENOUD, 1993), a intensificação do trabalho devido ao

acúmulo de funções e a falta de recurso e de políticas públicas adequadas (TARDIF, 2013), os professores brasileiros ainda precisam enfrentar os problemas com a violência (TALIS, 2014), além da responsabilidade sobre o rendimento dos alunos, sobre o qual falaremos a seguir.

2.4 O professor e sua influência no rendimento dos alunos

Gauthier et al. (2014) retomam os estudos acerca da influência de fatores externos no rendimento dos alunos e a relação entre os meios menos favorecidos e o fracasso escolar. Os autores descrevem os estudos de Crahay (2000 apud GAUTHIER et al., 2014), ressaltando o efeito do contexto escolar e a responsabilidade da escola no desempenho dos alunos, especialmente dos menos favorecidos, sendo possível provocar um fracasso. Também destacam estudos como o da OCDE (2007 apud GAUTHIER et al., 2014,) - que identificam a maior probabilidade de sucesso escolar entre os mais abastados, como em filhos de quem possui nível superior - e os estudos no Canadá que reafirmam a estreita relação entre meio socioeconômico e o fracasso escolar como atraso, repetência e evasão. Esses resultados consolidaram a crença de que a escola tinha perspectivas limitadas no aprendizado dessa população. No entanto, o autor afirma que "é preciso considerar os alunos provenientes de bairros menos favorecidos mais como um público sob risco de fracasso escolar, mas nem por isso fadado a esse destino" (GAUTHIER et al., 2014, p. 32).

Gauthier et al. (2014) consideram que o meio socioeconômico, a família e as características do aluno influenciam o aprendizado, contudo destaca que o professor e sua atuação possuem um papel central.

Tais pesquisas mostraram que o meio escolar, e mais especificamente o professor, exerceriam um importante papel no aprendizado dos alunos, e isso além das dimensões familiares e motivacionais (GAUTHIER et al., 2014, p. 35).

Os autores fazem uma revisão de pesquisas empíricas que utilizaram a técnica da meta-análise, que sintetiza textos científicos provenientes de várias pesquisas experimentais e quase experimentais que tenham estudado o efeito de uma variável, por meio de técnica estatística. Os estudos mediram

diferentes fatores que influenciam o rendimento dos alunos, destacando a importância do professor, apresentados no quadro abaixo.

Tabela 1 Pesquisas das influências sobre o rendimento dos alunos

Posquisador	Ano	Pesquisas	Alunos	Maior fonte
Pesquisador Ano		compiladas	envolvidos	de influência
Fraser et.al.	1987	7.827	10 milhões	Estratégias
i iasei et.ai.	1907	7.021	To milnoes	pedagógicas
		179 relatórios		
Wang, Haertel e	1993, EUA	e capítulos	11.000 dados	Gestão da
		de manuais,		classe e
	1993, LUA	91 pesquisas,		Processos
Walberg		em 50 anos		metacognitivos
Hattie	2003,	357	Não consta	Reforço e
Trattie	Austrália	337		feedback
				Professor
Hattie	2012, EUA	60.000		(qualidade de
		pesquisas,	240 milhões	ensino,
		em 15 anos		incentivo aos
				alunos, etc.)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na obra de Gauthier et al. (2014)

Descreveremos os principais dados das pesquisas revisadas por Gauthier et al. (2014) a seguir.

Fraser et al. (1987, apud GAUTHIER et al., 2014) separaram sete categorias de fatores que influenciam o rendimento dos alunos: escola, ambiente social, professor, ensino, alunos, métodos de ensino e estratégias pedagógicas, tendo essa última o maior índice, demonstrando o impacto do trabalho do professor sobre seus alunos.

Wang, Haertel e Walberg, (1993 apud GAUTHIER et al., 2014) realizaram um estudo de 50 anos de pesquisas e onze mil resultados

estatísticos em educação e classificaram 28 fatores de influência no aprendizado tendo a Gestão da classe e os Processos metacognitivos no topo na lista.

Hattie (1993 apud GAUTHIER et al., 2014) realizou uma mega-análise reunindo 357 meta-análises sobre os diferentes fatores sobre o rendimento dos alunos e obteve um resultado de fatores que dependem diretamente do professor como reforço e feedback e qualidade do ensino.

Em 2012, Hattie realiza uma segunda mega-análise, que consiste em uma síntese de resultados de diferentes meta-análises, permitindo determinar as tendências que aparecem em um conjunto de pesquisas. Esse estudo de Hattie (2012 *apud* GAUTHIER et al., 2014) é considerado o maior já publicado em educação, uma síntese de mais de 900 meta-análises realizada em quinze anos de pesquisa, abrangendo mais de 60.000 pesquisas e 240 milhões de alunos.

Gauthier et al. (2014) classificaram os fatores de influência sobre o desempenho dos alunos em seis grandes categorias: relacionados ao aluno, ao meio familiar, à escola, ao professor, ao currículo e aos métodos de ensino. Ele mostra que os fatores ligados ao professor são superiores aos demais, destacando a qualidade do ensino, tal como percebida pelos alunos, as expectativas do professor, as concepções do professor em matéria de ensino, aprendizado, avaliação e alunos, a abertura do professor, o clima em sala de aula, clareza do professor ao expressar critérios de sucesso e realizações, incentivo ao esforço do aluno, participação de todos os alunos (GAUTHIER et al., 2014, p.43).

Todos esses itens formam a base de influência do trabalho do professor sobre o desempenho dos alunos. Desde as concepções de ensino até o incentivo ao esforço do aluno, passando pelo clima na sala de aula e a qualidade do ensino, todos contribuem na performance dos alunos e seus avanços.

Os resultados destes trabalhos apresentam a grande influência do professor no desempenho dos alunos, nominada por alguns estudiosos como efeito professor (GAUTHIER et al., 2014), que passou a ser valorizado a ponto de colocar o docente como centro de reformas educacionais em diversos países. "Os trabalhos desses pesquisadores mostram que o efeito professor se

traduz por um valor agregado que afeta, incontestavelmente, o desempenho escolar de todos os alunos" (GAUTHIER et al., 2014, p. 46). Assim podemos afirmar que o papel do professor é fundamental, e até mesmo decisivo, no desempenho dos alunos.

Veras e Ferreira (2010) realizaram uma investigação sobre a postura do professor em sala de aula e sua influência sobre a aprendizagem de estudantes universitários, obtendo resultados que apontaram para a importância da relação afetiva positiva entre professores e alunos. Ambos admitiram, nesse estudo, que ao se posicionarem abertos ao acolhimento, respeito, aceitação e valorização do outro, propiciam uma experiência positiva da aprendizagem.

Os dados deste estudo revelaram que a postura tomada pelo professor na sala de aula favoreceu o estabelecimento de uma relação positiva entre o sujeito e os conteúdos acadêmicos, uma vez que, foi possível observar na fala deles, que a atuação dos professores despertou o seu interesse no aprendizado do objeto de conhecimento, fazendo com que buscassem dar um retorno aos professores através do cumprimento das atividades solicitadas e da participação efetiva nas aulas. Também o fato de vivenciarem uma relação positiva com o professor através do diálogo e da proximidade, contribuiu para um ambiente de ensino e aprendizagem prazeroso (VERAS E FERREIRA, 2010, p. 233).

Não significa que todos os problemas da educação serão resolvidos pelos professores, uma vez que a questão abrange a necessidade de debates da comunidade acadêmica e escolar, políticas públicas comprometidas, reestruturação dos processos de formação de professores, dentre outros fatores. Contudo, os estudos de Gauthier et al. (2014) e Veras e Ferreira (2010) demonstram que os professores são protagonistas no processo ensino e aprendizagem.

O papel fundamental que o professor exerce sobre o desempenho dos alunos foi também tema estudado por Leite e Tagliaferro (2005). Eles realizaram um estudo sobre as práticas de um professor de Português e sua interação com os alunos, assim como sua influência na relação dos alunos com os objetos do conhecimento (conteúdos escolares). A pesquisa foi realizada com seis ex-alunos, que relataram, por meio de cartas detalhadas e entrevistas individuais, suas lembranças sobre um determinado professor de Português e a

influência em suas vidas. Os sujeitos foram seus alunos nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, num período de 4 a 7 anos, em classes diferentes.

Todos os alunos guardavam boas lembranças do professor como um profissional dedicado, exigente e comprometido com o aprendizado de todos. Considerado tradicional pelos alunos por sua postura rigorosa, ninguém deixava de fazer as tarefas ou tentava colar nas provas, pois temia uma reação severa. Em contrapartida, o professor considerava o erro parte do processo de aprendizagem e incentivava a participação de todos. As provas, por exemplo, eram longas e trabalhosas, mas também corrigidas pelos colegas de forma coletiva enquanto o professor explicava, o que levava à comparação entre as respostas e o confronto com os erros.

Os sujeitos percebiam-no como um professor muito interessado pelo seu aprendizado e compromissado com o trabalho do grupo. Essa postura facilitou os alunos no sentido de se comprometerem com suas obrigações e interessarem-se pelo próprio aprendizado (LEITE E TAGLIAFERRO, 2005, p.13).

Os alunos percebiam o comprometimento do professor, a valorização dos avanços e a confiança no potencial de todos. Dessa forma eles eram incentivados à gestão compartilhada sobre o aprendizado, por meio do interesse e cumprimento de suas responsabilidades.

A prática do professor pesquisado por Leite e Tagliaferro (2005) abrangia leitura de textos e atividades de gramática; debate de diferentes temas, favorecendo a consolidação de argumentos e a sustentação da opinião; leitura mensal de livros; produção de redações com diferentes temas; dentre outras atividades que fizeram com que os sujeitos da pesquisa atribuíssem ao professor a responsabilidade pelo sucesso com a Língua Portuguesa. Para os autores, o professor assume a posição de mediador entre o aluno e o conhecimento de forma afetiva e a qualidade dessa mediação pode gerar diferentes sentimentos, positivos ou negativos, na relação dos alunos com os conhecimentos.

Referindo-se especificamente à sala de aula, pode-se supor que, nesse espaço, os alunos vivenciam experiências de natureza afetiva que determinarão a futura relação que se

estabelece entre eles e os diversos objetos de conhecimento. Nesse sentido, a qualidade da mediação do professor pode gerar diferentes tipos de sentimentos na relação sujeito-objeto (LEITE; TAGLIAFERRO, 2005, p. 12).

Isso quer dizer que a prática do professor em sala de aula, sua forma de explicar, corrigir, avaliar e interagir com os alunos influencia a construção da relação entre alunos e o conhecimento. Essa prática docente foi o tema de alguns trabalhos sobre o bom professor que veremos a seguir.

2.5 Em busca do bom professor em três estudos

As práticas docentes se mostram diversificadas, sendo difícil precisar como o professor atua dentro da sala de aula. Seu trabalho, muitas vezes, é isolado (SARMENTO, 1994), conhecendo-o efetivamente somente seus parceiros diretos: os alunos. Por isso, diversos pesquisadores têm se dirigido às escolas a fim de investigar quem são os bons professores, qual o perfil deles, como são suas práticas. Essas pesquisas contribuem de forma significativa para a reflexão sobre o processo de construção de uma educação de qualidade.

Das pesquisas relacionadas ao tema bom professor, feitas em sites acadêmicos – como Scielo, CAPES e PUC –, emergiram três teses que desenvolveram produções sobre as boas práticas docentes de diferentes níveis de ensino no Brasil. Cunha (1997) abordou o ensino médio e superior como cenários de seus estudos, enquanto Ambrosetti (1996) e Bühler (2010) se debruçaram sobre o Ensino Fundamental. Todas empregaram entrevista e observação do cotidiano escolar na coleta de dados.

Ambrosetti (1996) realizou o trabalho com o objetivo de revelar os saberes e as práticas bem sucedidas de professores da escola pública. Para isso, valeu-se de estudo do cotidiano escolar por meio de observação direta das atividades na sala de aula e acompanhamento da rotina, depoimento das professoras a respeito de sua vida, carreira e prática docente e o contato com outras fontes, como documentos escolares, material didático, trabalhos produzidos pelos alunos e resultados das avaliações finais das classes.

Para a escolha dos professores a pesquisadora procurou assistentes pedagógicos e supervisores responsáveis pelas Oficinas Pedagógicas de

Delegacias² da rede estadual de Ensino do Vale do Paraíba solicitando indicações de professores que tivessem práticas bem sucedidas, conseguido bons resultados na promoção de seus alunos e trabalhassem com alunos não selecionados pelo rendimento escolar, independente da metodologia empregada. Ela obteve uma relação de oito professoras de cidades do Vale do Paraíba e se ateve a três que tiveram a indicação corroborada pelos diretores e, ao longo do trabalho, também pela pesquisadora. O trabalho nas escolas foi realizado durante o ano de 1994, em três escolas diferentes, em períodos de três a cinco horas por encontro em até nove encontros. As observações foram registradas em protocolos e as entrevistas realizadas com roteiro em horário de reunião pedagógica.

Apesar de possuírem estilos diferentes de trabalho, as três professoras participantes do estudo de Ambrosetti (1996) apresentaram atitudes em comum: preocupação com o aprendizado dos alunos, esclarecimento das regras, realização de contratos didáticos e grande interação com os alunos, mostrando-se sempre disponíveis. Essas atitudes favorecem o conhecimento do outro e a construção de conhecimento com o outro, demonstrando a seriedade do compromisso com a docência.

Cunha (1997)³, por sua vez, realizou sua pesquisa com 21 professores de ensino técnico e universitário. Escolheu três instituições e selecionou os bons professores por indicação de seus pares e dos alunos. Utilizou entrevista semiestruturada e observação de duas aulas de cada professor a fim de identificar: como ele vê sua formação; qual a sua prática social; a sua concepção de educação, aluno e aprendizagem; como planeja e executa suas aulas; e quais são os problemas encontrados para o desenvolvimento da prática.

A autora ressalta que a escolha do bom professor pelos alunos se relaciona com sua prática social, com suas histórias de vida. Os estudantes, por exemplo, citaram condições gerais de ensino, domínio dos conteúdos e os vínculos afetivos. "Para os nossos alunos atuais, o bom professor é aquele que

-

² Atual Diretoria de Ensino

³ Apesar deste trabalho utilizar a publicação de 1997, Cunha apresentou pela primeira vez essa temática em 1995 quando concluiu seu doutorado.

domina o conteúdo, escolhe formas adequadas de apresentar a matéria e tem bom relacionamento com o grupo" (CUNHA, 1997, p. 72).

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

Bühler (2010) pesquisou os bons professores do Ensino Fundamental da rede Municipal de São Leopoldo (RS), solicitando às coordenadoras que indicassem, de acordo com o ponto de vista delas, o melhor professor. Comprometimento com a aprendizagem e com a escola; busca pelo aperfeiçoamento; capacidade de gerenciamento das problemáticas; dedicação vinculada à elaboração de planejamento; harmonia na sala de aula; envolvimento do professor com o desenvolvimento integral do aluno; e inovação das metodologias foram as características valorizadas pelas seis coordenadoras questionadas por Bühler (2010).

As professoras indicadas com as melhores práticas tinham idades variadas e ao menos quatro anos de experiência. Elas foram entrevistadas sobre: tempo de magistério, formação, autoavaliação como professora, motivo pelo qual acreditavam terem sido indicadas, os saberes que fundamentavam sua prática e como os adquiriram. Em seguida, foi realizada a observação de cada professor por dois dias consecutivos, totalizando um total de oito horas/aula para cada docente, entre maio e julho de 2009. As turmas que elas atendiam tinham uma média de vinte alunos, entre seis e quinze anos de idade.

Os dados de Bühler (2010) resultaram em um docente caracterizado pelo conhecimento teórico/prático; pela metodologia inclusiva por meio do afeto e firmeza; e pela prática docente inovadora e motivadora. Uma prática que "dá condições ao professor de se destacar enquanto um bom professor e assim,

deixar marcas positivas e significativas no aluno, fazendo a diferença em sua vida" (BÜHLER, 2010, p.129).

Assim como Ambrosetti (1996) e Cunha (1997), Bühler (2010) também concluiu que não há um modelo, mas características comuns àqueles considerados bons professores. Suas práticas são comprometidas, independente da metodologia e do nível de ensino em que trabalham, gostam da docência e do contato com os alunos.

As três pesquisadoras, acima citadas, encontraram professores dedicados e comprometidos com o aprendizado dos alunos. Cunha (1996) constatou a preocupação dos profissionais quanto à escolha dos procedimentos e a presença de habilidades de ensino na prática. Bühler (2010) ressalta que é necessário que o professor tenha compromisso com os objetivos educacionais. Ambrosetti (1994) lembra que a aprendizagem dos alunos é o resultado esperado de toda prática docente e isso deve estar claro para toda a comunidade escolar.

Todos os professores pesquisados pelas três autoras se mostravam responsáveis e comprometidos com o exercício da profissão, tendo o aprendizado dos alunos como foco de seus trabalhos. A finalidade do ensino atribui sentido a todas as atividades desenvolvidas em classe. Essa prática docente comprometida possui características semelhantes como: domínio de classe e do conteúdo; valorização dos conhecimentos e vivências dos alunos; interação entre professor e alunos e afetividade; trajetória escolar e profissional; e sua relação com a boa prática. Sobre esses aspectos discorreremos a seguir.

a. Domínio de classe e do conteúdo

Gauthier et al. (2014) afirmam que as duas grandes funções do ensino são a gestão dos aprendizados e a gestão da classe, ou seja, instruir e educar. "Nenhum professor consegue ser eficaz se ignorar uma ou a outra" (GAUTHIER et al., 2014, p. 62). A primeira consiste na instrução do programa, do currículo, com objetivo de fazer com que o aluno domine o conteúdo. A segunda função abrange a organização dos grupos, o estabelecimento de regras para boa convivência, a mediação dos conflitos, com objetivo de educar

os alunos para as interações e propiciar um ambiente em que possam aprender efetivamente.

As coordenadoras entrevistadas por Bühler (2010) indicaram como bons professores aqueles que possuem a capacidade de articular o trabalho de sala de aula com suas responsabilidades no processo de gestão da escola. A pesquisadora ressalta o comprometimento com os conteúdos curriculares, bem como com as condições de aprendizagem dos alunos. Nos relatos dos professores investigados, Cunha (1997) identificou afetividade entre o docente e sua área de conhecimento, isso fazendo com que ele demonstrasse aos alunos a importância do que ensina.

As professoras pesquisadas por Ambrosetti (1996) utilizavam todas as oportunidades para realizar trocas e discussões com os alunos, enriquecendo as aulas. Também utilizavam quase todos os assuntos como tema da aula, mesmo demonstrando nas entrevistas certa preocupação com essa ação, pois precisavam cumprir o programa. Elas levavam os alunos à reflexão constante por meio de questionamentos, correções de atividades e autoavaliações. Outra característica importante demonstrada em sua prática era o retorno das atividades, fazendo os alunos explicarem o processo que realizaram no desenvolvimento da atividade, colocando-os em dúvida e valorizando o percurso individual. O mesmo processo foi identificado por Cunha (1997) nos professores que acompanhou e que se utilizavam da interação, reflexão e incentivo para conduzir o processo de aprendizagem.

b. Valorização dos conhecimentos e vivências dos alunos

Algumas das premissas da pedagogia atual são o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, o processo diagnóstico e o uso da vivência dos alunos no ensino. No entanto, devido aos desafios que já enumeramos, como a complexidade do trabalho docente, suas atribuições e angústias, muitas vezes o professor se vê frente a um currículo extenso e um tempo insuficiente para trabalhá-las como gostaria.

As três pesquisas identificaram professores que, apesar desse cenário educacional, exploravam e valorizavam os conhecimentos e vivências dos

alunos, compreendendo-os como peças fundamentais para a construção do conhecimento.

As professoras pesquisadas por Ambrosetti (1996) acreditavam que todas as crianças eram capazes de aprender e usavam situações do cotidiano delas em suas aulas. Os professores pesquisados por Cunha (1997) estabeleciam interações com os discentes, por meio de indagações e exemplos do cotidiano, valorizando os conhecimentos dos alunos.

Para Bühler (2010), a valorização da participação discente faz com que o aluno se sinta confiante em participar e perceba sua contribuição para a aula. Ao professor cabe mediar o conhecimento científico do conteúdo trabalhado e as contribuições dos alunos.

c. Interação entre professor e alunos e afetividade

A atividade docente se desenvolve em meio a uma rede de interações que abrangem os alunos, com histórias próprias; outros professores, funcionários, diretores e coordenadores; pessoas de diferentes culturas; um sistema de ensino; a instituição; e a comunidade em que ela está inserida.

Ensinar é entrar numa sala de aula e colocar-se diante de um grupo de alunos, esforçando-se para estabelecer relações e desencadear com eles um processo de formação mediado por uma grande variedade de interações (TARDIF, 2007, p. 67).

A afirmação de Tardif (2007) nos remete ao papel social do ser humano como um sujeito que se constrói social e afetivamente no contato com o meio e com os outros. Tal aspecto também é trazido por Ambrosetti (1996) ao destacar que a vida escolar apresenta relações entrelaçadas, que favorecem o conhecimento do outro e a construção de conhecimento com o outro.

Esse processo se dá entre pessoas concretas, que têm uma história pessoal e familiar que envolve afetos, valores e expectativas e significados, ocorre em uma instituição escolar, que define concepções e condições de trabalho, e em um contexto social e cultural, que estabelece os condicionantes mais amplos da prática educativa" (AMBROSETTI, 1996, p. 133).

O trabalho das professoras investigadas por Ambrosetti (1996) não era diferente da maioria, pois compreendia ditados, leituras, interpretações,

resolução de contas ou problemas. O que diferenciava era o clima de tranquilidade, que só pode ser constatado pela presença da pesquisadora na sala de aula, inserida na realidade escolar. As professoras apresentavam estilos diferentes, mais carinhosas ou enérgicas, mas todas se preocupam com o aprendizado dos alunos, esclareciam os motivos das regras, realizavam os contratos didáticos e possuíam grande interação com eles⁴.

Acredito que o sucesso da prática dessas professoras 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)

As atividades desenvolvidas pelas professoras de sucesso são tão importantes quanto o clima construído na sala de aula e a interação entre professora e alunos e entre alunos. A qualidade das interações é ressaltada pela autora que observou afeto no tratamento das professoras, inclusive perante os erros. A preocupação com a aquisição do conhecimento escolar é o que rege a prática, mas há também interesse pela vida das crianças fora da escola, o que as levam "a se envolverem na busca de soluções para questões familiares ou de saúde vividas por elas, além dos problemas escolares" (AMBROSETTI, 1996, p. 148). O bom professor olha os estudantes como indivíduos completos, formados física, psíquica, cognitiva e emocionalmente.

Além das normas sociais já estabelecidas para os papéis de professor, pais e alunos, a cada novo ano novas relações são construídas com os grupos específicos na medida em que cada um entende seu papel nessa relação. Uma vez que a finalidade do ensino é a aprendizagem dos alunos, todos precisam estar unidos na mesma direção. As professoras de Ambrosetti (1996) valorizam também a relação com as famílias, não apenas nas reuniões marcadas pela Instituição, mas também os chamando para conversas individuais. Uma delas tomou a iniciativa de ir à casa do aluno que estava faltando, envolvendo as famílias no processo educativo.

Para Bühler (2010), é fundamental para a boa docência a valorização da relação entre alunos e professores que se efetiva por meio de três elementos: o conhecimento, os sujeitos e os objetivos educacionais. Para ela, a postura ativa

_

⁴ Como já dito anteriormente.

do professor sobre seus conhecimentos e sua autonomia fará com que os objetivos educacionais sejam alcançados. Ao apresentar práticas de motivação e inovação, o professor propicia um espaço na sala de aula em que a "possibilidade de interação ativa entre professores e alunos se torna uma realidade, tornando-os entusiasmados e curiosos e, assim, validando o trabalho do professor" (BÜHLER, 2010, p. 137).

Os professores pesquisados por Cunha (1997) consideram a interação um fator essencial à aprendizagem. Trabalhando com Ensino Médio e Superior, eles ressaltam que a prática escolar preza a passividade e a obediência, sendo um desafio estimular a participação dos alunos nessa fase de ensino.

A relação afetiva marca a prática das professoras pesquisadas por Ambrosetti (1996). Uma delas apresentava atitudes afetuosas como toque, beijos e abraços. Outra, trabalhando com idades variadas, destinava gestos de carinhos aos mais novos e palavras de estímulo e elogios aos maiores. Esses atos significavam apoio na superação das dificuldades e valorização do aprendizado. "O estímulo no campo afetivo cria condições para lidar com um problema no campo cognitivo, facilitando a ação mental" (AMBROSETTI, 1996, p. 151).

Em trabalho anterior sobre a observação da prática docente, Ambrosetti (1989) constatou a dificuldade do trabalho com salas numerosas, "o que os leva a trabalhar com um aluno 'padrão', uma generalização que lhes permite economizar esforço, evitando a dispersão da atenção e ignorando as necessidades e interesses de cada criança" (AMBROSETTI, 1996, p.117). Apesar do grande número de alunos, aproximadamente 38, as professoras pesquisadas priorizavam a individualidade dos alunos dentro do todo, valorizando a riqueza da diversidade, enaltecendo-a na prática. Elas demonstravam o afeto por meio do respeito mútuo, da atenção, da dedicação, da sinceridade das atitudes, da firmeza na definição dos limites, nas justificativas para as regras, na forma justa e carinhosa de tratar os alunos e na certeza de que todos eram capazes de aprender.

A questão afetiva pode ser estimuladora na aprendizagem ou negativa quando mal trabalhada. Ela não pode ser confundida com permissividade, o que já era sabido pelas professoras pesquisadas. "O exercício competente e seguro da autoridade das professoras não é incompatível com a manifestação

afetiva" (AMBROSETTI, 1996, p. 154). As professoras acompanhadas pela pesquisadora eram firmes e conduziam as aulas sem perder o foco da aprendizagem. Para Mahoney e Almeida (2004), o estabelecimento de limites é uma forma de afetividade.

Não esquecer que em todos os estágios a forma de a afetividade facilitadora se expressar no processo ensino-aprendizagem exige a existência, a colocação de limites. Limites que facilitam o processo ensino-aprendizagem, garantindo o bem-estar de todos os envolvidos, são também uma expressão de afetividade (MAHONEY E ALMEIDA, 2004, p. 14).

Firmeza e afeto foram características encontradas por Bühler (2010) em todos os bons professores pesquisados; a primeira se relaciona à exigência no cumprimento das atividades e das regras; e a segunda, ao acolhimento do professor. A autora observou que o afeto esteve presente "por meio do olhar subjetivo e inclusivo do professor em decorrência das dificuldades de alguns alunos, mantendo-os atentos e interessados apesar dessas dificuldades iniciais" (BÜHLER, 2010, p 135). As atitudes positivas de incentivo, apoio e paciência dos professores influenciavam o interesse dos alunos e seu desempenho na sala de aula, características encontradas nas aulas dos professores pesquisados por Cunha (1997).

Na concepção de Wallon, o aluno é visto como uma pessoa completa, constituída pelas dimensões motora, afetiva e cognitiva, entrelaçadas (apud ALMEIDA, 2004). A teoria pressupõe uma íntima relação entre emoção e cognição. Logo, o professor precisa criar condições afetivas para o aluno atingir a plena utilização do funcionamento cognitivo, e vice-versa. Os professores pesquisados por Ambrosetti (1996), Cunha (1997) e Bühler (2010) propiciavam essas condições favoráveis para o aprendizado dos alunos.

d. Trajetória escolar e profissional e sua relação com a boa prática

Os estudos de Ambrosetti (1996) e Cunha (1997) revelaram professores com nível superior. No entanto, os professores identificados por Bühler (2010), mais de uma década depois, ainda não tinham cursado esse nível de ensino. Todas as professoras fizeram magistério e estavam com curso superior em

andamento. Somente uma apresentava curso superior completo, inclusive com pós-graduação *stricto sensu*. O que nos leva a perguntar até que ponto a formação em nível superior tem sido valorizada, incentivada e levada aos professores brasileiros ou até mesmo o quanto tem influenciado as boas práticas docentes.

As influências encontradas nas falas dos professores pesquisados por Cunha (1997) recaíram sobre a formação pedagógica nos cursos; experiência profissional; relação com os colegas e com os alunos; e experiência da vida pré-profissional, inclusive da memória de ex-professores. Os professores pesquisados por Bühler (2010) consideraram a experiência profissional como maior fonte de aquisição de seus saberes e citam também a formação inicial no Magistério, nos cursos de formação finalizados ou em andamento.

Já as professoras acompanhadas por Ambrosetti (1996) valorizavam os cursos para aperfeiçoamento teórico, mas os submetiam à avaliação crítica relacionada à prática. Elas criticam os especialistas dos cursos de formação como possuidores de conhecimento daqueles que estão fora da sala de aula e questionam as teorias que contrariam suas práticas. "Isso pode ser atribuído, a meu ver, à valorização, assumida pelas três professoras, de seus saberes experienciais" (AMBROSETTI, 1996, p. 103).

Tardif (2000) afirma que o ser humano se posiciona perante os objetos filtrando as informações, apropriando-se de algumas e descartando outras. O trabalho docente segue a mesma lógica, construindo uma prática única de acordo com o professor.

[...] a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários. Ela é, na melhor das hipóteses, um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho; ela é, na pior das hipóteses, um muro contra o qual se vêm jogar e morrer conhecimentos universitários considerados inúteis, sem relação com a realidade do trabalho docente diário nem com os contextos concretos de exercício da função docente (TARDIF, 2000, p 12).

Para Tardif (2000), os conhecimentos universitários não andam de mãos dadas com a prática docente, mas se aproximam quando e se o professor considerar importante para o exercício de sua função. O fato de cinco das seis

professoras consideradas boas, pesquisadas por Bühler (2010), não possuírem nível superior ratificam essa afirmação.

Ambrosetti (1996) ressalta que as professoras pesquisadas buscam constantemente contribuições na prática com outros professores. Recorrem aos colegas para problemas do cotidiano escolar, mas avaliam, colocando em prática o que consideram importante e da forma que melhor acreditam. Elas utilizam essa prática de *bricolage* (PERRENOUD,1993) com todas as informações que recolhem ou recebem: reportagens, atividades prontas, livros, histórias, dentre outros.

Mais que uma estratégia didática, o que move a professora nessa busca constante de 'todos os meios possíveis' para que as crianças aprendam, é um projeto de trabalho e um compromisso com a aprendizagem dessas crianças. (AMBROSETTI, 1996, p. 110).

Essa é uma característica dos bons professores pesquisados: buscar, filtrar, selecionar, adaptar e construir com o objetivo de ensinar a todos, focados nesse objetivo. Diante dos desafios e conflitos, os professores recorrem aos diferentes saberes, utilizando-os ou não como construção de sua prática. Essa busca por um objetivo, com o que dispõe naquele lugar e tempo; e a prática de tomar decisões e executar tarefas, a partir do que está disponível, avaliando de acordo com a instituição, a turma, o número de alunos, a época e o lugar onde as aulas acontecem, é chamada de Bricolage (PERRENOUD,1993). "Ensinar é antes de mais, fabricar artesanalmente os saberes tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário" (PERRONOUD, 1993, p. 25). Para cada aluno, turma, grupo, escola, lugar e tempo os professores articulam seus saberes na busca de um ensino eficaz.

Ambrosetti (1996) aborda os saberes do professor, citando os adquiridos na formação, nos cursos em serviço e em outras fontes de informação, mas ressalta que o principal deles consiste na visão dos alunos como parceiros na construção do saber docente. "Eles são a sua principal fonte de informação e de estimulação. São a base de seu saber docente" (AMBROSETTI, 1996, p. 120). Dessa forma, podemos afirmar que alunos fazem o professor e professores fazem os alunos. Gauthier et al. (2014) apontam a influência do

professor no desempenho dos alunos e Ambrosetti, a importância dos alunos como fonte de formação docente.

O resultado das indicações das coordenadoras, no trabalho de Bühler (2010), também sinaliza um perfil de professor que une os saberes pedagógicos e administrativos articulando-os a favor da prática docente.

Ambrosetti (1996), Cunha (1997) e Bühler (2010) consideram que não é possível identificar um único modelo de bom professor a ser seguido, mas a prática docente bem sucedida costuma resultar da articulação entre os saberes, da utilização de novos conhecimentos, das trocas de experiências e da própria sala de aula como elementos ricos para avaliar a prática no caminho da ação-reflexão-ação.

Para conhecer as características do bom professor, na visão dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, além da busca pelo tema na literatura, realizamos uma pesquisa prática cujos procedimentos descreveremos no próximo capítulo.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Tipo de pesquisa

Nesta pesquisa, foi adotada a abordagem qualitativa trabalhando com um grupo pequeno de alunos e professores. Dessa forma, foi possível estudar as características próprias daquela Unidade Escolar e dos indivíduos pertencentes a uma cultura determinada, expresso na lógica interna do seu sistema de conhecimento. Este trabalho tem caráter exploratório, pois visa proporcionar maior familiaridade com o universo escolar, tornando-o explícito, auxiliando na construção de hipóteses acerca das boas práticas dos professores que fazem a diferença no cotidiano escolar.

3.2 População e amostra / Sujeitos de pesquisa

A população deste estudo foi composta por alunos e professores dos anos finais do Ensino Fundamental da Rede Pública de um Município do interior paulista e, como amostra, 19 alunos e dois professores.

3.3 Área de realização

Para a busca de professores que fazem a diferença, uma escola municipal foi selecionada por localizar-se na periferia da cidade.

3.4 Instrumentos

Para a realização desse estudo, foram utilizadas investigações sobre o cotidiano escolar dos professores selecionados, valendo-se dos seguintes instrumentos:

- Entrevista coletiva com os alunos
- Entrevista semiestruturada com os professores selecionados
- Observação da prática com roteiro
- Registro em Diário de Campo

A entrevista, como fonte de coleta de dados, é considerada por Fraser e Gondim (2004) um rico instrumento de pesquisa que se configura numa situação de interação e requer um preparo cuidadoso do entrevistador. Para as autoras, esse instrumento possui, dentre suas vantagens:

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

Dessa forma, pudemos compreender como os alunos veem seus professores e quais as características que eles consideram importantes para um bom professor, assim como o perfil dos professores indicados por eles. Foram realizadas entrevistas individuais e coletivas com o objetivo de estabelecer um diálogo com os sujeitos de pesquisa. Com o grupo de alunos, foram realizadas entrevistas coletivas. Essas entrevistas propiciaram a socialização entre os discentes, que apresentaram ideias semelhantes e divergentes. Dessa forma, puderam ouvir os colegas, concordando ou não com eles, colocando sua experiência individual em jogo. Com os professores e coordenadores fizemos uso da entrevista individual em que puderam expressar seus posicionamentos às questões sobre boa prática.

Para Fraser e Gondim (2004), a entrevista oportuniza aos interlocutores expressarem o que pensam naquele dado momento; todavia, quando o objetivo da investigação é o comportamento das pessoas no cotidiano, como a prática docente, é recomendado o uso da observação.

Vianna (2003) reforça o papel da observação na pesquisa em educação como aliada no processo de investigação das relações estabelecidas no ambiente escolar. Ele sustenta a importância do planejamento minucioso, da fundamentação teórica, da atenção e dos registros para uma observação eficaz. Para o autor, a observação escolar oferece subsídios para a reflexão sobre a prática e a possibilidade da melhoria de ensino.

O conhecimento da metodologia da observação pode ser, assim, também útil aos atuantes ou a futuros docentes, àqueles que ainda se encontram na fase da formação didático/pedagógica, representando, desse modo, um instrumento que

possibilita assegurar a melhoria da qualidade de ensino. (VIANNA, 2003, p.74)

Por meio da observação, pudemos identificar as características e refletir sobre aspectos da prática dos professores indicados pelos alunos e coordenadores. O registro foi realizado no Diário de Campo, que continha um roteiro norteador para a observação.

As entrevistas foram transcritas e as observações registradas em Diário de Campo. Todos os registros gráficos ficarão armazenados por cinco anos, quando serão descartados.

3.5 Procedimento de coleta de dados

Depois de contato telefônico com o Secretário da escola, um horário foi marcado com a direção. A diretora foi receptiva e se colocou à disposição em relação aos procedimentos necessários para a pesquisa. Ela apresentou a pesquisadora à Orientadora Pedagógica (OP), para quem foram explanados os objetivos e a metodologia da pesquisa. A OP disponibilizou a pasta com nomes dos alunos e os cadernos de Conselho de Classe do ano anterior. Além disso, disponibilizou, também, o quadro de horários, a grade curricular, as listas dos alunos, dos professores e das salas-ambiente.

Aleatoriamente, três alunos de cada sala foram selecionados, correspondendo aos números 5, 10 e 15 da chamada, passando para o sucessor se houvesse transferência. O desempenho dos alunos no ano anterior foi verificado no caderno de Conselho de Classe. Procurou-se o conceito final de cada aluno, isto a fim de se obter um grupo heterogêneo com médias abaixo de 5,0, entre 5,0 e 7,0 e acima de 7,0. A lista foi apresentada à OP e ela sugeriu a inserção de dois alunos com problemas de comportamento, dizendo: "Agora sim, acho que está bem mesclado, tem aluno considerado bom, regular e os danados!".

A OP informou que os alunos poderiam ser convidados para uma conversa dois dias depois desta organização, quando ela já tivesse orientado os professores acerca da presença da pesquisadora na escola. No dia marcado, a lista de alunos foi separada por sala e aula em que estavam. Como

a escola trabalha com salas-ambiente era necessário saber o horário das turmas e a sala de cada professor.

Com o auxílio de duas estagiárias, designadas pela OP, os alunos foram chamados e recepcionados numa sala de aula desocupada. Vinte alunos, de 6º ao 9º ano, foram recepcionados com a apresentação da pesquisadora, dos objetivos da pesquisa e da forma de participação deles, ressaltando a adesão espontânea e a confidencialidade. Os alunos fizeram perguntas sobre o porquê de terem sido escolhidos, se a direção saberia da conversa e se os professores não descobririam.

Depois que todas as dúvidas foram sanadas, cada um foi questionado sobre seu interesse em participar e recebeu o envelope com as autorizações (Termo Livre Esclarecido e Autorização para Uso de Som para menor) para serem preenchidas pelos pais e devolvidas ao longo da semana para a OP. Somente um aluno preferiu não participar e foi tranquilizado quanto à espontaneidade.

Das 20 autorizações entregues, somente 10 foram assinadas e devolvidas até o fim da semana, a maioria dos 6º e 7º anos. Nenhum do 9º ano. A OP disse que "os menores são mais responsáveis para esse tipo de coisa." A pesquisadora foi em cada sala perguntando se os alunos participariam, alguns disseram que não, outros que levariam a autorização.

Outros alunos do 9º ano foram selecionados, esclarecidos sobre a pesquisa e receberam as autorizações. A OP disse que havia conversado com os professores e selecionou os dias em que as Entrevistas Coletivas poderiam ser realizadas. O Grupo 1 ficou agendado para a semana seguinte e, nesse dia, de posse das autorizações dos 8º e 9º, o Grupo 2 pode ser marcado.

Depois de pequena alteração do grupo, chegamos ao seguinte gráfico de desempenho dos alunos participantes da pesquisa.

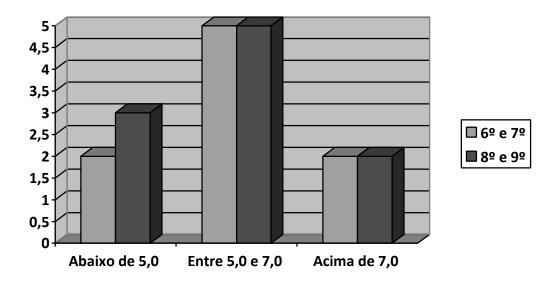


Gráfico 1 Desempenho dos alunos participantes da Pesquisa (média final em 2014)

Fonte: construído pela Pesquisadora

No dia e horário marcados para o Grupo 1, a OP disponibilizou a sala de HTC⁵ e uma estagiária auxiliou na busca dos alunos. Os alunos de 6º e 7º ano chegaram de forma tímida, normalmente em duplas e sentaram-se ao redor da mesa. Foi realizada a acolhida, conversando um pouco sobre os nomes e as salas a que pertenciam e a explicação novamente dos objetivos da conversa.

Dois alunos se mostraram preocupados com a gravação e foi explicado que ela era confidencial e necessária para a análise dos dados. Foi solicitado que pensassem em seus melhores professores e explicassem o motivo da escolha. Foram questionados sobre o aprendizado nas aulas desses professores e o comportamento da sala. Todos os nove participantes deram suas opiniões que eram corroboradas ou não pelos demais alunos e a conversa durou 50 minutos.

Na semana seguinte, foi realizado com o Grupo 2, com dez alunos de 8º e 9º anos. Eles chegaram normalmente, em duplas ou trios, brincando uns com os outros e perguntando se era ali que poderiam falar mal dos professores e se ali fariam confidências. Após a acolhida, as mesmas questões do grupo anterior foram feitas e os alunos se mostraram bastante participativos. Esse grupo era mais desinibido, seus membros riam, sentindo-se à vontade e, após

⁵ Horário de Trabalho Coletivo.

o término, em uma hora, os alunos não demonstraram pressa para voltar para a sala de aula.

As entrevistas coletivas com alunos foram mediadas pela pesquisadora e acompanhadas por um pesquisador assistente, gravados em áudio e transcritos posteriormente. Duraram cerca de uma hora e contaram com 19 alunos: nove no Grupo 1 e dez no Grupo 2. Os sujeitos do Grupo 1 serão identificados como Vinícius, Caio, Bruna, Juliana, Mariana, Luciano, Fabiana, Elena e Janaína; os participantes do Grupo 2 serão identificados como Marcos, Beatriz, Samara, Bárbara, Alessandro, Daniel, Lucas, Leandro, Talita e Breno. As perguntas realizadas nestes grupos buscaram saber quem eram os melhores professores, o motivo da escolha e se acreditam que aprendem mais na aula desse professor (apêndice B).

Ademais, foram realizadas conversas com as orientadoras pedagógica (OP) e educacional (OE) da escola, solicitando informações sobre os professores que apresentam boas práticas (apêndice A). A junção dos dados coletados nas entrevistas permitiu a escolha dos sujeitos para efetivo acompanhamento por parte da Pesquisadora: professores Amanda (6º e 7º anos) e João (8º e 9º anos).

A pesquisadora acompanhou as aulas dos professores nos meses de maio e junho de 2015, totalizando 10 horas/aula cada, realizando observação de suas práticas a partir de um roteiro (apêndice D) e registrando num Diário de Campo. Uma entrevista semiestruturada (apêndice C) foi realizada nesse período com os dois professores selecionados. Nela, foram abordadas as seguintes dimensões: o que o motivou a escolher a docência, quantas turmas e alunos atende, qual sua formação, que cursos já fez, há quanto tempo atua no magistério, como define os conteúdos e a metodologia que serão trabalhados, qual a sua relação com os alunos, como planeja suas aulas e onde busca informações/saberes/inspiração para suas aulas.

3.6 Procedimento de análise dos dados

Os dados foram obtidos por meio de registros das observações no Diário de Campo e gravações das entrevistas. Estas foram transcritas e passaram por procedimentos para sistematizar, categorizar e tornar possível a análise por

parte da pesquisadora. Houve o contato estreito com os dados e sua exploração.

Para tratamento e interpretação do material foi utilizado o processo descritivo analítico. Ao transcrever e reler o material, a pesquisadora reviveu os momentos das entrevistas ou observações e, a cada contato com o material, novos elementos emergiram para compor sua análise cuja discussão fundamentou-se nos referenciais teóricos abordados no segundo capítulo.

Com o objetivo de garantir a confidencialidade dos participantes, os alunos foram identificados com nomes fictícios. Para os professores foram escolhidos pseudônimos que tivessem relação com suas características. A professora de Língua Portuguesa tornou-se Amanda, que significa doce e amada e o professor de História tornou-se João, em alusão ao historiador João Ribeiro.

3.7 Contexto de Pesquisa

A Unidade Escolar envolvida nesta pesquisa está localizada na Região Norte de um município do Vale Paraíba paulista, margeado pela Rodovia Presidente Dutra, entre os centros urbanos do Rio de Janeiro e São Paulo. Como principal município da região metropolitana do Vale do Paraíba, com 70% de zona urbana, é considerado polo industrial, com mais de 50% das atividades econômicas nesse setor. A cidade é um centro regional de compras e serviços, com atendimento a aproximadamente 2 milhões de habitantes do Vale do Paraíba e sul de Minas Gerais. Segundo o Censo de 2010, sua população é de 629.921 habitantes⁶.

A Rede Municipal de Ensino atende 60 mil alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos - EJA, em 148 unidades escolares em todo o município. A Escola, cenário dessa pesquisa, atende 850 alunos, do 1º ao 9º Ano do Ensino Fundamental. Possui 20 salas de aula, sala de leitura, laboratório de informática, sala multimeios com projetor, quadra coberta, auditório e parquinho, além das salas de secretaria, professores e equipe gestora. As salas de aula são equipadas com lousas de fórmica branca com uso de pincéis e a maior parte delas possui climatizador.

-

⁶ Disponível em http://www.sjc.sp.gov.br/

A unidade escolar é considerada uma EFETI, Escola de Ensino Fundamental de Tempo Integral, em que os alunos de 4º ao 7º ano optam anualmente pela Jornada Ampliada. Depois da aula no período matutino, os alunos almoçam e dividem o tempo entre descanso, estudo e ateliês de diferentes atividades culturais e desportivas. Esse trabalho focou nos alunos e professores dos anos finais do Ensino Fundamental.

No ano de 2015, quando foi realizada a pesquisa, era opcional aos alunos de 6º e 7º ano participar da Jornada Ampliada. Os alunos do 8º e 9º ano não faziam parte do projeto de tempo integral. No entanto, sua participação havia sido obrigatória quando estavam entre o 4º e o 7º ano. As informações sobre o tempo que os sujeitos da pesquisa permaneciam na escola não foram consideradas nesse trabalho.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: PROFESSORES QUE FAZEM A DIFERENÇA

Neste capítulo, apresentamos as características do bom professor na visão dos alunos do Ensino Fundamental II, a partir das entrevistas coletivas. Conhecemos as semelhanças e diferenças das características levantadas pelo Grupo 1, composto de alunos de 6º e 7º anos e pelo Grupo 2, de alunos de 8º e 9º anos. Também apresentamos os professores cujas aulas foram observadas ao longo deste trabalho, os professores Amanda e João, que fazem a diferença na vida dos alunos do Ensino Fundamental II de uma escola pública do interior paulista.

4.1 O bom professor na visão dos alunos

Durante a realização das entrevistas coletivas, pudemos conhecer as características de bom professor segundo os alunos, quando as elencaram como importantes para o professor ideal e quando justificaram suas escolhas sobre seus melhores professores. Apesar de levantarem características comuns, cada grupo valorizou particularidades distintas que apresentamos a seguir.

Os alunos de 6º e 7º Ano apreciam o professor paciente, calmo, que anda pela sala e explica quantas vezes forem necessárias. Um aluno descreveu o professor ideal: "igual a professora Amanda: calma, explica bem, gosta dos alunos, se preocupa..." (BRUNA - Entrevista Coletiva).

Um professor que domine o conteúdo e a disciplina da sala, que se preocupa e incentiva os alunos, que ofereça inovação e alternativas para o ensino. Essas foram as qualidades ressaltadas por eles.

Juliana: O conhecimento amplo, sempre trazer inovação, não é legal quando é sempre a mesma coisa. Ter paciência com os alunos que precisam.

Vinícius: A Amanda fica calma até com esses alunos.

Helena: O que faz uma coisa diferente em cada aula.

Fabiana: Tem que ser legal. A Amanda, que traz histórias de Tom Sawer... (Entrevista coletiva do Grupo 1)

Outras características como preocupação, imparcialidade no tratamento com os alunos e educação foram também apontadas:

Luciano: Pra mim tem que ser bom...que explica direito...

Janaína: Tem que ter educação. Tem professor que não tem, que eleva a voz. E tem que interagir com os alunos

Caio: Professor não pode ter preferência, ficar falando muito dele. (Entrevista coletiva do Grupo 1)

A calma e a paciência para explicar foram apontamentos repetidos por todos os alunos - como já retratados pelos alunos Juliana e Vinícius - o que demonstra a necessidade de acolhimento e orientação nessa faixa etária, especialmente porque se despediram há pouco tempo dos anos em que tinham um único professor como referência e uma rotina diferente. Exemplo expresso na fala de Caio, durante a Entrevista Coletiva do Grupo 1: "A professora Amanda e a professora Tarsila são minhas professoras prediletas porque são calmas".

Compromisso com o ensino, domínio de conteúdo e da turma, inovação, interação com os alunos e a paciência resumem o professor ideal para o grupo de 6º e 7º anos. Essas características, com destaque para a paciência, foram agrupadas no esquema abaixo.

Paciência

Professor
Ideal
6º e 7º

Interação
com os
alunos

Compromisso
com o ensino

Fonte: Construído pela Pesquisadora

Figura 1 Características do Professor Ideal para os Alunos de 6º e 7º Ano

As características valorizadas pelos alunos do 6º e 7º anos também são ressaltadas pela orientadora educacional, que acredita ser necessário haver um olhar diferenciado para essa transição entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Precisa ser diferente, o professor do 6º ano precisa ter esse olhar diferenciado, eles precisam de uma atenção melhor, não é porque estão nos anos finais que já estão prontos para nove matérias, nove professores, trabalhos...Tinha que ter uma dinâmica diferenciada com eles (Entrevista Orientadora Educacional).

Apesar de enaltecer a professora Amanda que é calma e introvertida, ao falar do professor ideal um aluno lembrou primeiramente da personagem do autor e cartunista Ziraldo, "Uma professora muito maluquinha" que se apresenta como extrovertida e divertida. Tanto a personagem de Ziraldo como a professora Amanda são educadas, calmas e um tanto maternais apesar de a primeira ser também um tanto irreverente.

Alguns alunos concordaram com a escolha da Professora Maluquinha alegando que ela era "legal", outros afirmaram que ela "não dava aula de verdade". Provavelmente, para esses alunos, uma aula séria não pode ser tão irreverente. No trecho abaixo, percebemos que o aluno Vinícius conhece a personagem, mas discorda do colega Caio durante o diálogo, achando engraçada a sua opinião e fazendo o grupo rir com ele.

Pesquisadora: Pra você como seria o professor ideal?

Caio: Igual a professora maluquinha. (Ziraldo)

P: Professora Maluquinha, por quê?

Vinícius: Ela fugiu com o padre. (todos riem)
Caio: Ah, tipo assim, ela é mais engraçada, né!?
P: Você acha que os alunos aprendiam com ela?

Caio: Aprendiam.

Vinícius: Aprendiam a fazer cartinha de amor. (todos riem)

P: Só aprendiam a fazer cartinha de amor?

Caio: Não, ela dava uns livros...

_

⁷ "Uma professora muito maluquinha" foi publicada em 1995 pela Editora Melhoramentos e adaptada para o cinema com roteiro do autor e direção de André Alves Pinto e César Rodrigues, em 2010. A trama passa-se na década de 40 numa pequena cidade do interior onde a protagonista inicia sua carreira de professora valendo-se de métodos nada convencionais que escandalizam a comunidade e encantam os alunos.

Vinícius: Levava pra assistir filme também.

Caio: Na sexta-feira ela não dava tarefa, por causa que os alunos tinham que brincar. Ela deixava eles lê gibi...

Vinícius: Era proibido. Mas o padre chegava lá estava todo mundo lendo gibi. (risos)

P: E pra você, Vinícius, que está completando as falas do colega, o professor ideal precisa ter quais características?

Vinícius: Maluca acho que não. (risos) Que explica as coisas, que não deixa fazer bagunça e tal. (Entrevista coletiva do Grupo 1)

Em contrapartida, as características apreciadas pelo grupo de 8º e 9º anos recaíram sobre o domínio de conteúdo e a forma diferente ou divertida de ensinar. Para eles, o professor precisa dominar o conteúdo e a turma e interagir com os alunos, como fica evidente nas respostas sobre o professor ideal:

Marcos: Tem que ter intimidade, falar sobre *ah não sei o quê* e tal e poder perguntar e ele vai explicar, que explica várias vezes.

Daniel: Explicar bem a matéria e ser um pouco brincalhão com os alunos.

Beatriz: Acho que meu melhor professor é a Rosa, ela tá sempre pegando no pé, explicando, dando orientação.

Lucas: Aprendo mais com Rosa, porque ela não é fixada na matéria. E ela fica zuando o pessoal também, tipo o professor João.

A professora Rosa, por exemplo, foi citada por ser exigente, conhecer os conteúdos que ministra, orientar e interagir com os alunos. Um aluno reclamou que não aprende com Rosa porque ela nunca deixa os amigos o ajudarem. Seu colega de classe, também participante da entrevista coletiva, logo explicou que "A professora está explicando, ele senta no fundo, com os amigos, fica falando. Não dá!" (Leandro, Entrevista coletiva do Grupo 2). Diante dessa fala, ele apenas sorriu.

Despertar o interesse dos alunos e trabalhar os conteúdos de forma diversificada são competências observadas pelos alunos junto ao domínio de conteúdo e de classe. Um aluno (Leandro) descreveu a prática de seus professores e ressaltou as qualidades de três deles para descrever seu professor ideal: domínio de conteúdo, paciência e foco.

Tem que ser mesmo um professor que abre o mundo, uma mistura de Rosa, João e Tarsila. João é porque ele vai muito além do conteúdo, tipo assim ele abre o mundo! Rosa porque ela foca bem o conteúdo, ela é ótima, ela consegue focar bem, não deixar a aula tomar outros rumos. E Tarsila porque tem que ter paciência.

Paciência, saber brincar também, ela tem uma aula bem dinâmica mesmo (Leandro, Entrevista coletiva do Grupo 2.

Os alunos alegaram que as aulas precisam ser dinâmicas para provocar interesse e Marcos afirmou que as aulas da professora Tarsila são assim e todos os colegas concordaram. "A aula dela nunca é parada, nunca, nunca, é sempre dinâmica. E tive aula com ela há anos. Ela sempre passa alguma coisa nova, ela conversa com a gente, a gente brinca com ela brinca com a gente." (Marcos, entrevista coletiva do Grupo 2). Uma aluna disse que gostaria de ter mais aulas práticas e se lembrou de um antigo professor de História.

Samara: Eu queria que tivesse mais aulas práticas, [...] tinha um professor do 6º ano chamava Regis (alguns sorriem, e falam "Que saudade do Regis!") e ele trazia objetos... Era professor de História. Ele trazia objetos, sabe, cada matéria assim ele colocava em cima da mesa e falava assim "Gente esse daqui era de tal época, esse era tal época, esse era de tal época. E também ele pegava, tipo, pra explicar onde ficaria...uma península

Marcos Todo mundo estica o braço! Península é um braço de terra cercado pelo mar. [Vários repetem a definição junto com o aluno] (Entrevista coletiva 2)

A lembrança dos alunos do 9º ano de um professor que lecionou para eles no 6º demonstra que ele marcou de alguma forma. Consideravam-no um bom professor, que dominava o conteúdo e apresentava atividades práticas. Ao ser questionada posteriormente sobre o referido professor, a Orientadora Educacional sorriu: "Ele era um moleção, todos gostavam dele!".

Algumas características do professor ideal do primeiro grupo emergiram de alguma forma nos alunos de 8º e 9º anos: paciência, domínio de conteúdo e de classe, inovação, compromisso com o ensino e interação com os alunos. Essa interação é valorizada como intimidade com os alunos, como demonstram as falas a seguir.

Leandro: O mais legal é a Intimidade que você tem com o professor. Tem professor que você não pode fazer uma piada que ele te manda pra diretoria.

Talita: Se dá com um tempo, mas tem professor está aberto pra isso. Tem professor que é novo e interage, já tem alguns que não dão liberdade.

(Entrevista coletiva do Grupo 2)

Um aspecto foi acrescentado por esse grupo e bastante valorizado por ele: o humor. Para esses alunos, o professor divertido, que seja íntimo dos alunos, que fale sua linguagem ou faça piadas mantendo o domínio do conteúdo é considerado o melhor professor.

Lucas: Sei lá, ter graça como os professores daqui, né, porque se for aquela matéria séria ninguém vai prestar atenção e explicar igual os alunos, igual a professora Bianca. Nossa, ela é igual os alunos, então não dá pra ser muito sério.

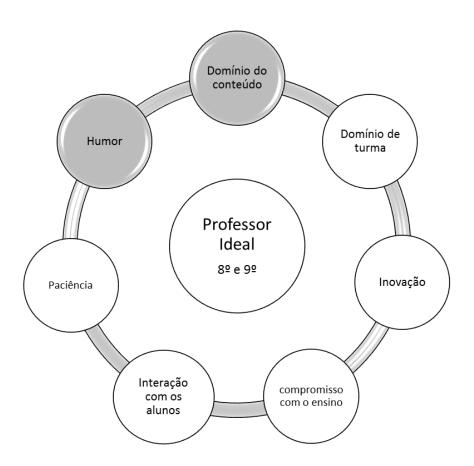
Leandro: Se fixar só na matéria você não vai aprender.

Samara: Muito importante saber zoar!

Beatriz: É importante que a aula seja dinâmica, que zoa.

A afirmação "Muito importante saber zoar!" (Samara) poderia causar muita discussão nos cursos de formação de professores, pois não é uma habilidade ou competência ensinada ou debatida. No entanto, a habilidade em brincar na aula, tendo certo humor, foi valorizada pelo grupo dos anos finais, junto ao domínio de conteúdo, como descrito no esquema a seguir.

Figura 2 Características do Professor Ideal para os Alunos de 8º e 9º Ano



Fonte: Construído pela Pesquisadora

Cunha (1997) também identificou o humor nas características dos bons professores do ensino técnico e superior que pesquisou. Era comum os docentes desenvolverem uma interação de qualidade com os alunos, respeitando-os e fazendo uso do bom-humor. Por vezes recorriam às analogias, histórias e até piadas para explicar um conteúdo.

A conversa com os alunos do Grupo 2 se mostrou rica, eles demonstraram saber quando o professor conhece o conteúdo, quando domina a sala e quando não o faz. Um aluno criticou o uso do livro didático, ressaltando que o professor precisa saber o que está no material, mas explicar de diferentes formas e ultrapassar o que está escrito. Os formadores de professores terão um belo sorriso no rosto ao lerem essa afirmação dos alunos ao falarem das características do professor ideal.

Bárbara: Tem que ser um professor que tem que esquecer que existe livro didático, contar história de forma diferente, de uma forma mais aberta, que você esteja dentro dela, que você faça parte dela. Porque senão fica muito teórico, você fica decorando e você não entende. Ele tem que saber, mas ele não precisa ficar focando nisso.)

Marcos: Saiba o conteúdo do livro, mas conte diferente.

Leandro: Senão a gente começa dormir na aula.

Marcos: Que não fique só naquela matéria dele, não fique centralizado naquela matéria, que possa tipo interagir com os alunos, possa globalizar alguma coisa, possa conversar sobre qualquer assunto que ele vai brincar, vai responder (Entrevista coletiva do Grupo 2).

As falas dos alunos demonstram clareza de que o professor precisa dominar o conteúdo que trabalha, sabendo o conteúdo e trabalhando-o de forma que seja significativo para os alunos, interagindo com eles. Assim como no grupo 1, na entrevista coletiva dos 8º e 9º anos, a paciência foi uma característica também valorizada no professor ideal, como retratou o aluno Lucas ao falar do professor ideal: "E paciência, tem que ter paciência."

Uma aluna demonstrou saber da importância do trabalho com a diversidade ao destacar a dificuldade de trabalhar em salas numerosas e com as diferenças entre as turmas, dizendo que, além de saber a matéria, o professor precisa ser paciente e saber explicar para aquele grupo. O diálogo abaixo revela a reflexão da aluna:

Talita: O professor ideal tem que ter bastante paciência. Primeiro pra aquentar uma sala com 35 alunos

P: Você acha que é difícil?

Talita: É muito difícil! Eu já sou chata, imagina os outros! Tem que ter muita paciência porque eu, por exemplo, enquanto eu não entendo eu pergunto. Eu vou perguntando por quê? Por quê? Tipo eu sou muito lerda pra entender as coisas, ás vezes o negócio ta ali na minha frente e eu não entendo, eu pergunto, pergunto até que eu entenda o assunto.

P: E os professores costumam ter paciência pra te explicar?

Talita: Sim. O professor tem que ter muita paciência. Segundo: ele tem que saber aquela matéria. Tipo, ele tem que saber explicar pra você de uma forma que você entenda porque não adianta ele explicar pra você e você olhar pra cara dele e dizer E dai?

P: Você acha que dependendo da sala ele tem que explicar diferente?

Talita: Sim, porque você tem alunos muito diferentes. Tem alunos que são mais fechados, são mais quietos, mas, tipo, eles não entendem a matéria. Tipo, ficam olhando pra cara do professor e... sabe? Existem vários alunos diferentes para cada tipo de professor. (Entrevista coletiva do Grupo 2)

Sobre a responsabilidade de trabalhar de forma diferente de acordo com os alunos, ressaltada pela aluna, Shulman (2014) faz uma analogia com a confecção de uma roupa, preparada com características específicas para ser pendurada em um cabide, mas que necessitará de ajustes ao ser comprada por um cliente. "Quando a roupa está pronta para ser comprada por um cliente específico, porém, precisa ser adequada ao corpo dele para vestir perfeitamente." (SHULMAN, 2014, p. 219). Da mesma forma, o ensino precisa ser adaptado às diferentes turmas e alunos.

O olhar crítico dos alunos indicou práticas inadequadas como: elevar sempre o tom de voz; não ter domínio da turma; explicar, sem solicitar feedback dos alunos; não incentivar a interação; e seguir religiosamente o livro didático. Os elogios superaram esses itens, até porque falavam dos melhores professores. Valorizaram diversos professores, mesmo quando ressaltavam um ou dois. Um dos alunos, inclusive, chegou a dizer que todos os professores eram bons, somente possuiam estilos diferentes:

Lucas: Todos os professores daqui são bons. Os professores atingem o conteúdo deles, mas alguns são mais fechados. Tem que interagir, tem que ter a linguagem do aluno. A professora Bianca tem uma linguagem como a gente, explica como se fosse aluno, ela é extrovertida (Entrevista coletiva do Grupo 2).

Assim como já foi discutido nesse trabalho, Gauthier et al. (2014) ressaltam a importância da gestão da classe e da gestão dos aprendizados para um ensino eficaz, características ressaltadas pelos dois grupos. A gestão dos aprendizados, nesses casos, abrange domínio de conteúdo; e a gestão de classe consiste principalmente na interação. Para o grupo de 6º e 7º ano esta é baseada principalmente na paciência; e do 8º e 9º ano, no humor. Não foi levado em consideração se os alunos participam ou não da Jornada Ampliada.

4.2 Quem são seus melhores professores?

Dos 10 professores que lecionam para os alunos de 6º e 7º Ano, cinco foram citados na Entrevista Coletiva. Destes cinco, dois foram corroborados por todos os alunos como os seus melhores professores: Amanda e Tarsila.

Professores considerados bons pelos alunos de 6º e 7º ano Professor E Professor D Professor C Professor B Professor A 5 0 2 3 7 C = João E = Carmem A = AmandaB = Tarsila D= Laís

Gráfico 1 Professores considerados bons pelos alunos de 6º e 7º ano

No grupo do 8º e 9º ano, dois alunos declararam que todos os professores eram bons ou atingiam seus objetivos, só mudavam a forma de explicar. Dos 10 professores que lecionavam para essas turmas, seis foram citados na Entrevista Coletiva. Destes, três foram corroborados por todos os alunos como os seus melhores professores: Tarsila, João e Claudio.

Importante destacar que Tarsila (B) e João (C) são professores do 6º ao 9º anos e de 7º ao 9º Anos, respectivamente, e foram citados pelos dois grupos de Entrevista Coletiva. Por este motivo, são mencionados em ambos os gráficos.

Professor I
Professor H
Professor G
Professor C
Professor B

B = Tarsila C = João F = Rose G = Claudio H = José I = Bianca

Gráfico 2 Professores considerados bons pelos alunos de 8º e 9º ano

Fonte: Construído pela Pesquisadora

No total, há 14 professores dos anos finais na unidade escolar trabalhando com o período Regular, sendo que três atendem todas as turmas. De todos os professores que lecionam para os alunos participantes da pesquisa, foram estabelecidos os mais citados de cada grupo e confirmados por todos os participantes.

Apesar de ter sido citada nos dois grupos e ser considerada boa professora por unanimidade, Tarsila não foi a primeira opção dos alunos dos dois grupos. Em ambos os casos, após a lembrança dela, os outros participantes concordaram. Por esse motivo, optamos por acompanhar as aulas de Amanda e João.

4.3 Amanda e João

A professora Amanda lecionava Português para as turmas de 6º e 7º ano em 2015. Tem formação de Magistério, Ensino Superior em Letras e Pedagogia, Pósgraduação em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Leciona há 11 anos tendo trabalhado desde o berçário até 9º ano, passando pelo EJA e diz não ter preferência pelo ano escolar. Trabalha na unidade escolar há três anos e foi apontada por todos os alunos do Grupo 1, como retratam alguns exemplos abaixo.

Luciano: É a Amanda, ela explica certinho, dá ordem, conversa com os alunos, ela é calma.

Vinícius: Eu acho que os melhores professores são a Amanda e o Cláudio.

Juliana: Amanda e tem também a professora Carmem, elas explicam melhor do que os outros.

Bruna: A Amanda e a professora Carmem também. Elas explicam bem, se tem dúvida ela explica de novo. Explica várias vezes a mesma coisa.

Helena: A Amanda, ela é legal, ela passa textos de aventura pra gente... Do Tom Sawyer... (Entrevista coletiva do Grupo 1)

As características ressaltadas pelos alunos puderam ser constatadas pela pesquisadora durante as observações em diferentes dias e horários. A calma e a paciência estão presentes o tempo todo. Amanda fala em tom baixo, de forma clara e explica várias vezes o mesmo conteúdo. Preocupa-se em conduzir os alunos na rotina da aula, explica o que farão e os recebe com a pauta na lousa. É organizada, demonstra dominar o conteúdo e planejar as aulas com antecedência.

Professor João é formado em História e leciona há 28 anos. É considerado uma referência na unidade escolar onde atua há vinte anos e costuma lecionar para 7º, 8º e 9º anos. Foi valorizado na Entrevista Coletiva do Grupo 2 por seus conhecimentos amplos, sua abertura para falar de qualquer assunto e sua interação com os alunos, como demonstra a fala abaixo.

João não é um professor comum ele não faz você decorar datas, ele costuma entrar mais na história, contar fatos importantes... e a aula dele não é chata, é engraçada (Bárbara, entrevista coletiva).

A aluna diz que João "não é um professor comum" demonstrando uma concepção provável de professor que ministra aulas entediantes ou faz decorar datas. No acompanhamento das aulas do professor, as características ressaltadas pelos alunos puderam ser constatadas pela pesquisadora. O clima de sua aula é de descontração com incentivo à interação.

Os professores Amanda e João demonstram comprometimento com o trabalho e com o aprendizado dos alunos por meio de algumas características comuns que se confundem, chegando em alguns momentos a ser difícil separá-las. No entanto, a fim de facilitar a análise, as características foram agrupadas neste trabalho da seguinte forma:

- Domínio da Classe e do conteúdo
- Interação e Afeto
- Valorização do Potencial dos alunos

Domínio da classe e do conteúdo

Amanda demonstra conhecer com profundidade a Língua Portuguesa utilizando exemplos, estabelecendo relações e respondendo às dúvidas com tranquilidade. Por vezes, insere um fato da aula no conteúdo que estão estudando, como no dia em que utilizou a história contada na Sala de Leitura para revisar adjetivos.

A firmeza quanto ao cumprimento das regras e combinados é uma característica de Amanda. Ela exige que os alunos ocupem os lugares estabelecidos no mapa de sala e espera que todos olhem para ela enquanto explica. Pede atenção, orienta, anda pela sala e auxilia nas atividades, estabelecendo os limites para conversas paralelas ou brincadeiras.

Numa aula, a professora pediu para um aluno jogar o chiclete no lixo e aproveitou para falar sobre o assunto, lembrando que é uma regra da escola e precisava ser seguida. Ela lembrou os malefícios dos doces fora do horário correto, sugeriu a troca por uma fruta no lanche e disse que eram dicas para a vida toda.

Nos primeiros dias de aula, fizemos um combinado de que não podia chupar chiclete. Por que vocês fazem cara feia quando peço para jogar fora? É um combinado, o combinado não sai caro. Se sabe que na aula de Português não pode, por que coloca um chiclete na boca ao entrar na sala? (Diário de campo)

A firmeza de Amanda facilita o andamento das aulas uma vez que os alunos sabem os objetivos da aula, as regras e o comportamento esperado pela professora. Ao estabelecer limites, Amanda demonstra preocupar-se com o sucesso das aulas.

Primeiro corrigir a tarefa, depois explicar a próxima tarefa do livro e só assim passar para a explicação de um novo conceito na lousa são alguns exemplos da prática organizada da aula da professora Amanda. Ao ser questionada sobre o assunto, ela conta que usa o planejamento e o avalia ao longo do bimestre, possui uma cópia no computador e uma impressa. Também faz uso da matriz curricular do município, do livro didático do ano vigente, de materiais paradidáticos (livro do professor, livros de outras editoras e outros autores não usados na escola), pesquisa na internet e apostilas de escolas particulares. Ela conta que segue uma rotina organizada de planejamento das aulas.

Planejo na quinta e sexta as aulas da próxima semana. Organizo os impressos, xerox, material e tudo que for necessário para as aulas. Na hora-atividade de segunda-feira aproveito pra estudar um material ou digitar. Essa semana vou pegar o planejamento e a matriz para olhar, pois trocou o bimestre. Vou começar a selecionar o material para os novos conteúdos. Você viu que gosto sempre de fazer uma recapitulação do conteúdo anterior para inserir o novo (Entrevista Amanda).

Amanda demonstra levar em conta a preparação das aulas que Shulman (2014) valoriza como o momento antes das aulas quando, diante do material disponível, o professor se pergunta como poderia conduzir o tema com os alunos, que explicações, exemplos ou analogias poderia oferecer com o objetivo de levá-los à interpretação. Leite e Tagliaferro (2005) afirmam que o compromisso com os alunos vai além da sala de aula e do contato direto com os alunos, mantém-se no planejamento das aulas e na elaboração de estratégias de aprendizagem.

O ensino explícito (GAUTHIER et al., 2014) é uma maneira direta de ensinar, explicando aos alunos os objetivos da aula, mostrando como a tarefa pode ser executada e guiando na sua execução. Amanda faz isso o tempo todo, por meio da pauta na lousa, do esclarecimento sobre o que farão na aula, do acompanhamento das atividades, das correções e dos feedbacks aos alunos.

Início de uma aula do 6º ano, Amanda pergunta "Quem estava aqui?" Eles respondem "O 7º ano!"

"Então não precisam copiar, não é de vocês. Estou vendo alguns olhinhos correndo pela lousa..." A professora guia os alunos durante as aulas, por meio de perguntas, explicações ou feedback (Diário de Campo).

Amanda deixa claro quais são os objetivos dos procedimentos desenvolvidos em sala e a importância de realizar as atividades. Durante uma correção coletiva da tarefa a professora perguntou por que três alunos não estavam acompanhando. Dois explicaram que faltaram e ela retomou o combinado de pegar os conteúdos no dia em que se ausentarem. Um aluno disse que não tivera tempo, pois estava fazendo outros trabalhos, apesar de ser segunda-feira. Amanda explicou o significado da correção de uma atividade no trecho abaixo.

Hoje vamos corrigir uma atividade, pra quem não fez qual é o sentido? Cópia da lousa é aprendizagem? (ninguém responde) Quando eu copio da lousa é uma coisa, corrigir minha atividade, checando minha própria aprendizagem é outra coisa. Qual é o combinado na correção? (dar certo ou meio certo, responde um aluno) Quando erramos colocamos meio certo para mostrar que ali houve alguma dificuldade (Diário de campo).

Assim como a postura de Amanda diante do erro, Gauthier et al. (2014) ressaltam que o professor comprometido precisa guiar os alunos por meio de perguntas e reflexões sobre suas hipóteses e "fornecer feedback apropriado, para que eles possam construir conhecimentos adequados antes que os erros se cristalizem em sua mente (GAUTHIER et al. 2014, p. 64).

O professor João também segue uma rotina. No início da aula, costuma explicar o que será desenvolvido e segue com explicações, atividades e vistos nos cadernos. Os alunos usam o livro, mas João não costuma abri-lo, discorre sobre os conteúdos de forma tranquila e segura. Às vezes, ele precisa interromper a aula devido às conversas paralelas e risadas altas. Fala bravo com os alunos e alguns sorriem como se não fossem levá-lo a sério, mas obedecem. Assim como Amanda, o professor João guia os alunos e segue uma rotina de aula.

Os alunos do Grupo 2 foram unânimes sobre os conhecimentos do professor João: "Ele sabe tudo sobre tudo!" (aluno Leandro). Eles afirmaram que podem perguntar sobre qualquer assunto e ele sempre responde de forma que os surpreende.

Não só porque ele deixa uma aula dinâmica, mas porque ele ensina de uma forma... você pode fazer qualquer pergunta pra ele que ele se envolve mesmo na pergunta, ele responde com sinceridade. Tipo ele responde certo mesmo, conta uma história, sabendo mesmo o conteúdo. Ele sabe muita coisa (Leandro – Entrevista coletiva do Grupo 2).

Essa afirmação de Leandro - "Ele responde certo mesmo [...]" - parece ser compartilhada por todo seu grupo de alunos. Para eles, João sabe sobre qualquer assunto de História, política ou atualidade e suas afirmações são verdades absolutas. No diário de campo, registramos a fala de uma aluna do 9º ano para um colega: "Se ele falou é isso mesmo!" O aluno Marcos conta que tem aulas com o professor João há três anos e, além de ter aprendido muito com ele, também tem a liberdade de perguntar sobre qualquer assunto.

O João explica na aula, ele fala bastante. Tudo que eu sei sobre história e eu gosto é por causa dele. Me deu aula desde o 7º. Ele explica bem, eu posso procurar assunto com ele, posso perguntar, ele responde qualquer coisa, ele sabe falar tudo sobre tudo. Ele tem muito conhecimento (Marcos – Entrevista coletiva do Grupo 2).

A Orientadora Pedagógica também destacou o professor como um dos melhores da escola devido ao "domínio de conteúdo, facilidade de articulação do 7º ao 9º ano de tudo que é prioridades dos conteúdos para cada ano". Ao ser questionado sobre como se mantém atualizado, João conta que lê revistas e jornais, vê muita televisão, especialmente documentários e se relaciona com as pessoas.

O clima na aula de João é descontraído, os alunos parecem sentir-se a vontade, sempre conversando e brincando entre eles e com o professor. Sentar-se no fundo da sala ou na mesa do professor, usar touca da blusa de moletom sobre os olhos, usar vocabulário repleto de gírias e alguns palavrões, pentear o cabelo ou mascar chiclete são posturas que parecem não incomodar João, que respeita a fase em que os adolescentes se encontram e preocupa-se mais com o feedback fornecido pelos alunos. Esse retorno aparece em forma de interesse e participação nas aulas. Durante uma explicação sobre a Revolução Francesa, um aluno encontrava-se no fundo da sala com uma touca cobrindo parte dos olhos e desenhando na folha do caderno. Parecia estar alheio à aula, até que ele grita:

Peraí, peraí! Prossor, quer dizer que a burguesia usou o povo?
Colega 1: Claro, né!? Agora que percebeu?
Colega 2: Igual hoje em dia.
Aluno conclui: que bando de [palavrão]!
(Diário de campo)

Após essa conclusão, o professor João sorri. Inicia-se uma discussão sobre a população ser usada pelos políticos e pelos meios de comunicação atualmente.

Todos participam, alguns de forma um tanto agressiva dizendo que deveriam matar a presidente. João participa da discussão de um grupo e depois retoma a organização política da França no final do século XVIII. Alguns alunos que ficam no fundo da sala mais quietos, nada falam, mas prestam atenção e copiam tudo. Um grupo de meninas e alguns meninos falam o tempo todo entre eles, mesmo longe um do outro. Alunos de touca e capuz. Uma aluna come salgadinho do pacote debaixo da carteira. O professor interage o tempo todo com os que estão mais próximos. Três alunos têm as carteiras grudadas em sua mesa. Um pouco depois, outro aluno que brincava com uma tesoura se levanta perguntando se a nobreza e o clero estavam "mancomunados" (Diário de campo).

Esses exemplos mostram que, de uma forma ou de outra, João consegue atingir os alunos e levá-los a refletir sobre a História e nosso papel como protagonistas no processo de construção do conhecimento. Durante a Entrevista Coletiva, um aluno considerado *terrível* pelo grupo diz que João consegue ensinar porque ele respeita os alunos. Essa afirmativa pode tornar-se um tanto contraditória diante da declaração de um aluno que João bate nos alunos que precisam, como revela o diálogo abaixo.

Leandro: E se bagunça ele coloca pra fora... ou bate.

(...) Bate de brincadeira. Daniel: Nem tanto... [Risos]

Leandro: É que a gente tem intimidade.

Alessandro: Tem professor que não tem intimidade, com João a gente tem muita. Por isso tem aqueles que provocam pra apanhar.

P: Ele bate como? [Risos]

Leandro: Vassourada, tapão na cabeça, pedalada.

Alessandro: Vira uma palhaçada! Daniel: Aula fica bem mais dinâmica!

P: Ele faz isso pra quê?

Leandro: Pra prestarem atenção. (Entrevista Coletiva do Grupo 2)

Durante as aulas, não vimos qualquer tipo de agressão, mas brincadeiras de tocar na cabeça de alguns alunos. Ao ser questionado sobre o assunto, João responde que é o contato físico de que todos precisam e que essa faixa etária aceita relutante. "O bater deles muitas vezes é passar a mão na cabeça [...] é o contato físico, que é tão importante e nessa idade já passa despercebido pelo adulto" (João, entrevista).

Em uma aula em que João se encontra sentado em sua mesa, os alunos do 8º ano entram e um deles vai direto para sua mesa

dizendo empolgado: "Prossor, a 2º Guerra, nossa tem muita matéria! Muito louco!" João sorri, para de escrever e troca alguns comentários com o aluno enquanto os outros se acomodam. Alguns colegas conversam entre si, em duplas ou grupos. Interessante que a maioria fala de conteúdos referentes à História, como se houvesse um portal que eles atravessassem ao cruzar a porta. Um se destaca falando alto sobre quem foi Hitler. Gírias e palavras geralmente não aceitas no ambiente escolar são comuns, mas quando falam alto o professor os repreende (Diário de Campo).

Em sua sala os alunos escolhem onde querem sentar, exceto o 7º ano que precisa de mapa de sala, segundo o combinado no Conselho de Classe com todos os professores, conforme relato do diário de campo.

Após o intervalo, os alunos entram agitados. Professor em pé. Depois de minutos de muito barulho, o professor se levanta e fala alto "Vocês precisam seguir o mapa de sala, já foi falado no Conselho! Todo mundo sabe." Alguns mudam de lugar (Diário de campo).

Esse procedimento contraria o que João costuma fazer e diz que não gosta de "ficar brigando por causa de lugar". Geralmente os alunos sentam-se em duplas e sempre há um grupo que rodeia sua mesa.

Shulman (2014) valoriza o conhecimento do conteúdo como a primeira fonte da base de conhecimento do professor, compreendendo a bibliografia e estudos da área específica. Para ele, o ensino é acadêmico e o professor precisa conhecer os estudos de sua área de conhecimento para elencar os principais conteúdos e produções acadêmicas da área. "O professor tem responsabilidades especiais com relação ao conhecimento do conteúdo, pois serve como fonte primária da compreensão deste pelo aluno" (SHULMAN, 2014, p. 208). Além de dominar o conteúdo de sua área, o professor precisa transformar esse conhecimento "em formas que são pedagogicamente poderosas e, mesmo assim, adaptáveis às variações em habilidade e histórico apresentadas pelos alunos" (SHULMAN, 2014, p. 217).

Os professores Amanda e João correspondem a essas responsabilidades, uma vez que conhecem com profundidade as áreas do conhecimento com que trabalham, buscam novas informações sobre elas e as desenvolvem com maestria na prática.

Interação e afetividade

O clima da aula de Amanda é tranquilo e organizado. A postura da professora é de receptividade: recebe os alunos normalmente em pé com cumprimentos, depois se senta para fazer a chamada e levanta-se para explicar ou acompanhar as atividades. Anda pela sala, tirando dúvidas. Interage o tempo todo, chamando os alunos pelo nome, incentivando a participação. Os alunos sentam-se em fila e todos participam da aula de alguma forma: olham pra ela, copiam, corrigem, respondem em voz alta ou baixa para si mesmo. Seguir a rotina da aula e o mapa de sala com os lugares estabelecidos são prioridades que a professora busca garantir, sendo comum receber os alunos com as seguintes orientações:

O intervalo acabou, vamos nos acalmando... Quem não pegou o caderno, pegue. Enquanto vocês fazem a pauta eu vou fazendo a chamada. Vamos refazer o mapa de sala, tem muita gente fora do lugar (Diário de campo).

A professora ouve todos os questionamentos, lembra-se de quem pediu para ir ao banheiro e autoriza o aluno a ir após a explicação. Ela orienta o tempo todo, usa duas cores de caneta na lousa para destacar e facilitar a explicação. Está sempre preocupada com os alunos, tanto no que se refere aos conteúdos propostos quanto ao bem-estar deles. Uma aluna tentou explicar como a professora consegue atingi-la:

É por isso que ela tem as palavras certas, sabe, é um respeito, ela também sabe falar. Tipo, naquele momento ta precisando daquela palavra, ela vai lá e fala. E tipo assim, eu vou falar, quando eu to assim em outras salas e o professor começa a falar e tal você nem presta atenção. Quando você ta na aula dela, ela começa a explicar, ela tem as palavras certas e você... "Nossa, que legal" (Fabiana: Entrevista coletiva do grupo 1)

Ao lado dos conhecimentos teóricos, assumem relevância a sensibilidade, a curiosidade, a atenção, o questionamento e a habilidade de observação do professor sobre o que se passa no processo de ensino e de aprendizagem.

No fim de uma aula, os alunos saíram e duas meninas permaneceram na sala. Amanda vai até elas para saber o motivo de uma delas estar chorando e, mesmo sem resposta, ela diz para a

73

aluna olhar para o pensamento do dia escrito na lousa "Perdoar

sempre." (Diário de Campo).

Em outra situação, ela orienta os alunos quanto ao vestuário na mudança de

clima e os cuidados com a chegada do inverno, após ver um aluno passar as mãos

pelos braços como se sentisse frio.

Agora estamos no mês de maio, teremos dias mais úmidos. Vocês precisam começar a trazer uma blusinha fina, uma sombrinha porque há chuvas a qualquer momento. É a preparação para sair de casa, é

a prevenção. Vacina da gripe vale a pena! O inverno é complicado, a

gente tem que se cuidar (Diário de Campo).

Nesse exemplo, fica claro que a professora Amanda educa também no âmbito

do cuidado, preocupando-se com o bem estar dos alunos. Na mesma aula, Amanda

continua orientando sobre o horário diferenciado na semana de Conselho de Classe.

É comum a professora incentivar a interação solicitando que a turma conclua suas

frases interrogativas, como no diálogo a seguir.

Alguns recadinhos importantes, amanhã é CPC dos 7º anos, vocês

entram...?

dela, todos concordam e tentam explicar o motivo:

Alunos: Nove e meia!

Foi bilhete pra casa, tem que ler com atenção! Vi alguns alunos antes das 7h e não estão aqui agora, onde estão? Falaremos isso na Reunião de Pais. Se quem cuida de vocês tem dificuldade em ler, você tem que explicar o que está acontecendo. Gente, está frio, está chovendo, figuem em casa, durmam um pouco mais. Na guarta

vocês entram...?

Alunos: Sete horas!

E aí vai ter gente chegando 9h30, vai poder entrar?

Alunos: Não (Diário de campo).

Durante a Entrevista Coletiva do grupo 1, um aluno conta que a Amanda os recebe diariamente com uma frase na lousa e todos falam ao mesmo tempo valorizando essa atitude. Um aluno conta que a professora tem um livro com as mensagens e escolhe uma para cada dia. Pergunto se eles gostam dessa atitude

Caio: Porque a gente fica mais inspirado também, né!?

Fabiana: Porque é diferente, só ela faz isso. A gente lê as frases fica

mais inspirado. Tipo pra gente... assim... esqueci a palavra.

Vinícius: Pra não fazer o mal, essas coisa da vida...

Mariana: É... melhorar.

Fabiana: Acho bem legal.

Fabiana: Ela falou assim que ela tem um livro, uma página pra cada dia do ano, ela lê essa página e retira a melhor frase que ela acha. Acho que ela passa isso pra nós que não é certo fazer o mal, que tem que fazer o bem, que não pode ser ganancioso, tem que ser humilde e essas coisas. [Todos balançam a cabeça concordando] (Entrevista coletiva do Grupo 1)

Ao concordarem com Fabiana, os alunos relatam receber as frases da Amanda como um incentivo a seguirem um caminho de virtudes. Gauthier et al. (2014) lembram que a gestão da classe também abrange o trabalho com valores necessários para viver em sociedade justiça, igualdade, respeito. Durante as observações, pudemos contatar que essa é uma preocupação da professora, que leva para a sala de aula certa espiritualidade, buscando transmitir princípios morais e valores, como demonstram os exemplos de frases utilizadas por ela:

"Em algumas situações só podemos dizer que amamos depois de ter perdoado várias vezes"

"Acredite em você, em seu potencial, em sua capacidade de mudar e melhorar a si e aos outros."

"O dia de hoje é mais uma oportunidade de ser feliz e fazer o bem" (Diário de campo)

No segundo dia de observação, a caminho da Sala de Leitura, conversamos com a professora sobre como os alunos a valorizam. Ela disse que os alunos deveriam achá-la muito brava e séria. Dissemos que eles a consideram calma e persistente, que nunca desiste do aluno. Ela se mostra feliz e um tanto surpresa. Contamos o quanto a frase da lousa é importante para eles. Ela respondeu "É mesmo?" Dissemos que os alunos acreditam que ela se preocupa com eles, que as frases os inspiram, que ela deseja que eles façam o bem. Ela sorri e diz que nem imaginava que era importante para eles.

Além das frases diárias, o exercício de respiração foi valorizado na Entrevista Coletiva. Os alunos contaram que Amanda pede que respirem fundo e devagar para se acalmarem após o intervalo ou aula de Educação Física. Esse procedimento foi observado numa aula do 6º ano.

Vocês chegaram hoje, jogaram mochila e já rodearam a mesa. A professora não consegue dar atenção dessa forma. Precisamos ter compostura, alguns dessa sala riem alto demais, falam alto demais, deixando tudo agitado. O ambiente precisa estar calmo. Sempre falo

da respiração "cheira a florzinha e assopre a velinha" é o que ensinamos para os pequenininhos. Vocês já sabem, façam a respiração para se acalmarem (Diário de Campo).

Ao falarem da calma da Amanda, um aluno observa que ela chama a atenção de uma forma diferente, com decepção e não com raiva. Um colega diz que ela fica brava quando é necessário ressaltando que faz parte do processo de domínio da turma. Perguntamos o motivo deles sempre sorrirem ao falar da professora Amanda e respondem: "Porque é ela! Dá até orgulho! (Vinícius, entrevista coletiva do grupo 1)

Bruna: As palavras dela são bem educadas...

Vinícius: Fortes. Quando a gente ta fazendo bagunça ela fica parada e fica olhando assim (ele se levanta e mostra decepção) aí todo mundo fica quieto na hora.

Caio: Gosto da Amanda. Daí na minha sala tem uns alunos muito bagunceiro, aí ela fica brava às vezes, né!? Mas quando, tipo assim a sala fica quieta, ela fica bem calminha, explica melhor.

P Ela fica brava, você acha que o professor pode ficar bravo?
Caio: Ah pode, porque chamar atenção da sala também, né!?
P: E se o professor nunca ficar bravo?

(Entrevista coletiva do grupo 1)

A professora demonstra paciência ao explicar quantas vezes for necessário como ressaltaram os alunos na Entrevista Coletiva. Durante a observação, um aluno pergunta se é para copiar o que Amanda escreva na lousa, ela responde que não, que faz parte de uma explicação. Depois de alguns minutos outro aluno faz a mesma pergunta e ela repete calmamente o que já havia falado (Diário de Campo).

Durante toda a aula Amanda interage com os alunos, estimulando-os a participar. No exemplo abaixo, Amanda termina de fazer a correção oral coletiva da prova e percebe que a maioria respondia as questões corretamente, por vezes exclamando que não acreditava que tinha errado. Ela conduz uma conversa com a turma, fazendo-os refletir sobre como se preparar para as provas e realizá-las. Todos os alunos participam ativamente da conversa, conforme os dados coletados nas observações.

Amanda: Aqui na aula vocês sabem, mas na prova o que acham que acontece?

Aluno a: Fico nervoso. Aluno b: Dá um branco. Aluno c: Ansiedade. Aluno d: Inseguro.

Aluno a: A gente se confunde.

Amanda: Estão vendo? A ansiedade de novo. Sigam as minhas

1º Estudar. Prestar atenção nas aulas, tirar dúvidas.

2º Utilizar o tempo da prova para fazer a prova. Ficar calmo. Faça primeiro as mais fáceis, deixe as que tem dúvidas depois. Deem o seu melhor

3º Ficar calmo, fazer a respiração. Depois confiar em você. (Diário de Campo)

Para Shulman (2014), a avaliação compreende os testes formais e a verificação imediata da compreensão, requerendo do professor o domínio do conteúdo e dos processos de aprendizado, que fazem parte do conhecimento pedagógico do conteúdo. Ao realizar a correção coletiva da prova, a professora Amanda avalia mais uma vez os alunos e percebe que muitos deles tiveram dificuldade de efetivar a atividade de forma autônoma. Dessa forma, ela orienta os alunos quanto às provas, lembrando que eles já haviam estudado o conteúdo e que não deviam desanimar para o próximo bimestre. Ela ainda sugere que os alunos peçam ajuda ao Anjo da Guarda, um reflexo da espiritualidade da professora que parece permear sua prática.

O que estava na prova a professora não tinha dado antes?

Alunos: Tinha!

Então fiquem calmos, peçam ajuda do anjo da guarda. Ele sempre te ajuda. Alguns foram bem, muito bem e outros não muito bem. Há tempo para recuperar. Percebam que já estamos em maio, tudo que fizermos a partir de hoje conta para o 2º bimestre. Quem não terminou bem o 1º bimestre, deve se preocupar em mudar agora. Especialmente os alunos novos, que chegaram no fim.

Olhem a frase de hoje, acreditem em vocês! (Diário de campo)

Veras e Ferreira (2010) afirmam que ao provocar a participação dos alunos, acolhendo-os e valorizando-os, o professor favorece sua relação afetiva com os alunos e, consequentemente, a construção de conhecimento. Os alunos percebem quem os respeita, quem planeja a aula e preocupa-se com o aprendizado. As autoras afirmam que o fato de o professor estar disposto a atender os alunos faz com que eles procurem corresponder, por meio do cumprimento das atividades propostas e participação nas aulas, contribuindo para a experiência prazerosa na aprendizagem.

Todos os alunos do Grupo 1 acreditam que aprendem mais na aula da Amanda do que nas outras aulas e que a maior parte da turma realiza todas as atividades desenvolvidas por ela. A maioria do grupo acha que os colegas são menos bagunceiros nessas aulas e alguns tentam explicar o motivo:

Vinícius: Ah, ah... tem umas professoras que ficam... ah... ficam só lá sentada. Não passa nada, aí os alunos ficam fazendo bagunça.

P Alguns professores ficam sentados?

Vinícius: é, não passa nada, não explica.

Muitos balançam a cabeça afirmativamente e alguns fazem breves comentários corroborando a afirmação de Vinícius. "Tem mesmo", "Aí não dá" "tipo, passam coisa na lousa e ficam lá, sentada"

P Essas professoras que você falou não costumam ficar sentadas? Vinícius: Não, elas passam, explicam. (Colegas confirmam com a cabeca)

Luciano: Ela andam.

Vinícius: Elas passam, explicam, quando todo mundo tá copiando, elas vão lá, sentam um pouquinho, depois que todo mundo terminou de copiar ela vai lá explica, às vezes elas fazem a matéria junto com nós

Mariana: As aulas delas são bem dinâmicas.

(Entrevista coletiva do grupo 1)

Amanda conta que passa dificuldade nos Conselhos de Classe há um tempo, pois ouve os colegas criticarem as turmas por indisciplina, desinteresse, falta de compromisso com as tarefas, trabalhos e materiais adequados para as aulas e essa realidade não é vivenciada em suas aulas. Quando chega sua vez de falar ela acaba por omitir os elogios se limitando a falar daqueles que estão com notas baixas ou com algum problema pontual.

Eu já dei até bronca! Disse que era um absurdo eles se comportarem daquela forma nas aulas dos outros professores, eles precisam ser os mesmos! Perguntei como posso oferecer flores depois de tantas pedras? Não acham que vai parecer muito estranho vocês serem outros na minha aula? (Entrevista com a professora Amanda).

A sala de aula é o espaço onde se estabelecem relações e a qualidade delas pode determinar o sucesso, o progresso ou a otimização do processo de aprendizagem (VERAS E FERREIRA, 2010). Poderíamos afirmar que alunos motivados estão mais dispostos a aprenderem, na mesma proporção que professores motivados estão mais dispostos a ensinarem, a buscarem novas estratégias, a prepararem a aulas, a selecionarem atividades, elaborarem atividades,

avaliarem individualmente. Uma turma com alunos comprometidos, dedicados, participativos estimula o professor. Um professor comprometido, dedicado, que olha os alunos estimula o estudante. Quando o aluno percebe isso no professor, tende a não querer decepcioná-lo, há maior desejo de corresponder às expectativas. Ele sente-se mais motivado. Essa relação de qualidade produz um clima prazeroso de ensino e de aprendizagem.

Esse clima é encontrado na classe do professor João, onde percebemos respeito dos alunos para com o professor, apesar da descontração, do barulho e da aparente bagunça. Geralmente, os alunos são recebidos em pé pelo professor que sorri e os cumprimenta por nomes genéricos como "dona Maria". A maioria adentra a sala sorrindo e fazendo piadas, como na aula de um 8º ano: "E aí, véio!" ou "Véio buniiiiito!" (Diário de Campo)

Em uma aula em que João desenha um quadro para anotar a pontuação de uma competição sobre Grandes Navegações há conversa entre os alunos e uma aluna brinca com ele, gritando do fundo da sala.

Aluna: Nossa, que quadro mais feio, prossor!" João: O dono é bonito e o quadro pode ser feio"

Aluna: Quer que eu faça pro senhor?

João: Não precisa, faço isso há anos... ele sorri

(Diário de campo)

Fanfani (2000) lembra que as crianças e jovens hoje são detentores de direitos, que outrora não possuíam, sendo dever das instituições escolares propiciarem um ambiente em que seja possível exercer seus direitos à identidade e à expressão de opiniões. As aulas do professor João são marcadas pela interação com os alunos. Eles costumam fazer diferentes perguntas relacionadas ou não ao tema tratado. João costuma responder tudo com paciência, conseguindo retomar o conteúdo, o que demonstra competência na gestão da sala de aula. Normalmente as perguntas são sobre política ou atualidades. Ele se preocupa em atender as dúvidas ou anseios dos alunos. "Tem um monte de coisa que eles querem saber, tem um monte de pergunta, poderia ter feito pra outro professor, mas fez pra mim eu não posso deixar passar. Então falou, você para e responde" (João, Entrevista).

Ambrosetti (1996) afirma que uma afetividade madura abrange o olhar para o outro como seu igual, com os mesmos direitos e deveres, mas com necessidades

individuais e histórias de vida própria. O bom professor olha efetivamente para seus alunos, com respeito e acolhimento como Amanda e João e as professoras pesquisadas pela autora.

É essa sensibilidade para ver e ouvir as crianças, desenvolvida ao longo da sua trajetória profissional e fundada num genuíno interesse por essas pessoas e no compromisso com sua educação, que permite às professoras tomar o aluno como fonte de referência para sua prática (AMBROSETTI, 1996, p. 120).

Durante uma aula com o 8º ano, os alunos realizam uma atividade do livro e João recebe as dúvidas em sua mesa. Os alunos conversam entre eles, normalmente em duplas. Um aluno pergunta sobre a greve dos professores no Paraná e eles discutem o direito de greve e as condições de trabalho no Brasil. Ele adverte uma aluna duas vezes e depois a chama em sua mesa para registrar uma ocorrência. Ela sorri, diz que ele não deveria fazer isso com ela e se desenvolve o diálogo abaixo.

João: A sra canta, brinca, ri alto e não está fazendo

Jaqueline Eu to fazendo. João: Cadê seu livro? Jaqueline Eu to fazendo João: Cadê seu livro?

Jaqueline Não trouxeeee (ela ri o tempo todo)

João: Como está fazendo então? Jaqueline: Vou sentar com fulana. João: Então senta e faz, sem conversa. [...] Pouco tempo depois ele diz de sua mesa: João: Se a senhora estiver copiando de alguém...

Jaqueline: Não, to vendo no livro"

Ele se levanta, há um caderno embaixo da carteira dela.

João: De quem é o caderno?

Jaqueline: Da Márcia.

Ele devolve o caderno para a dona e dá um livro para Jaqueline. Ela sorri debochada e continua a atividade (Diário de campo).

Apesar de ser visto pelos alunos como um professor impaciente e até bravo mesmo que de forma engraçada, João se mostrou bastante paciente e tolerante com os alunos em diversas situações. Nesse episódi, ficou clara a paciência do professor que insistiu para que a aluna fizesse a atividade e não desistiu dela, tirando-a da sala como alguns alunos sugeriram. Ao ser questionado sobre essa situação, ele deixa claro que conhece a história da aluna. "Eu a conheço, já foi minha aluna ano

passado.[...] Não adianta a gente ser muito radical, bater de frente, criar um monte de problemas, que ela já está cheia de problema, é só mais um." (João, entrevista).

Mahoney e Almeida (2004) afirmam que a emoção é algo que contagia, uma vez que alunos e professores interagem e se influenciam o tempo todo. Cabe ao professor, adulto mais experiente e provido de maior equilíbrio emocional, mediar os conflitos em sala e conduzir seus alunos nesse caminho. "A qualidade da relação é revelada pela forma como os conflitos são resolvidos." (MAHONEY e ALMEIDA, 2004, p. 15).

O professor João afirma que, ao longo de seus 28 anos de docência, passou a compreender melhor os alunos e ficou mais tranquilo: "É, quando eu era mais jovem tinha muitas angústias, depois o tempo passa e a gente começa a entender melhor as crianças." (Entrevista com professor João).

Ao saber que tinha sido indicado pelos alunos como o melhor professor, João lembrou do escritor Augusto Cury que aborda a pedagogia com amor e disse que não é possível trabalhar sem se envolver com os alunos, pois a relação é inerente à profissão. "Mas a gente tem que fazer papel de pai, tio, avô. [...] não tem como desvincular. Nós somos o porto seguro deles muitas vezes" (Entrevista João).

Diversos alunos contam que João foi professor de seus familiares e ele parece se orgulhar de lembrar-se dos antigos alunos e compará-los com humor. Durante a entrevista, João conta que reviu ex-alunos durante a Festa Junina e se alegrou ao ouvi-los dizendo "'quero que o senhor faça com eles tudo que fez comigo", em alusão aos conhecimentos e brincadeiras que trocaram durante os anos em que estiveram juntos.

Veras e Ferreira (2010), em seus estudos, identificaram a relação afetiva entre o aluno e os conteúdos acadêmicos, resultado especialmente do interesse provocado pelo professor e o desejo de corresponder às expectativas dele. "Também o fato de vivenciarem uma relação positiva com o professor através do diálogo e da proximidade, contribuiu para um ambiente de ensino e aprendizagem prazeroso" (VERAS; FERREIRA, 2010, p. 233). Podemos afirmar que os professores Amanda e João contribuem para uma positiva relação afetiva com os alunos e um dos recursos utilizados é a valorização do potencial dos alunos.

Valorização do potencial dos alunos

Gauthier et al. (2014) retoma o trabalho de Dweck (2000) sobre as formas dos alunos conceberem sua inteligência: estática, atribuída aos seus talentos; e potencial e dinâmica, atribuída aos seus esforços. A forma com que o aluno concebe sua inteligência influencia seu comprometimento e o sucesso na tarefa. Se ele receia não possuir o talento para aquela tarefa, antecipa o fracasso e pouco se move no sentido inverso. Como não se empenha, ele fracassa e isso confirma sua hipótese de que não era capaz. No entanto, se ele acredita que seu esforço influencia diretamente no resultado, provavelmente terá sucesso na tarefa e reforçará sua hipótese de que tem poder sobre o que faz (GAUTHIER et al., 2014). Dessa forma, podemos afirmar que o professor tem papel importante, e até determinante, na concepção de inteligência do aluno, sendo necessário que ele conheça esses mecanismos.

A professora Amanda estimula a concepção de inteligência dinâmica, incentivando os alunos a participarem da aula, levantarem hipóteses, dedicarem-se.

Durante uma aula da Sala de Leitura ela valoriza uma aluna que possui um caderno somente para os registros desta aula. Ela mostra o caderno para a professora da Sala de Leitura, que a elogia e para os demais alunos, dizendo que todos têm capacidade de fazer o mesmo. Um aluno diz que conseguiu falar tudo sobre o livro e ela afirma "Fulano, já sabemos que você tem capacidade de falar, agora é só fazer o registro. Você consegue!"

Na volta de outra aula da Sala de Leitura a professora Amanda enaltece: "Parabéns pelo esforço! Deixei os recadinhos nos cadernos, vocês viram?" Os alunos passam a procurar e sorrir. Os recados valorizavam os esforços dos alunos e os incentivavam a continuar dedicando-se, como por exemplo: "Aluna, continue se esforçando, estude muito e parabéns pela dedicação em sala." "Aluno, parabéns pela dedicação, continue assim!" (Diário de Campo)

Estes exemplos ilustram a afirmação do aluno Caio durante a Entrevista Coletiva de que Amanda elogia os avanços de cada aluno e a confirmação dos colegas de que a professora apresenta a mesma postura em todas as salas: "A profa Amanda, ela... eu tava mal no começo do ano em português, aí ela disse que eu já to melhorando, ela elogia... (Caio, Entrevista Coletiva do Grupo 1).

Ao falar sobre o desempenho de uma turma, ao final do bimestre, a professora Amanda a estimula a continuar estudando e não desanimar caso não

tenha atingido a média. Lembra que ainda há três bimestres para recuperar a nota e que todos são capazes.

Sobre o aprendizado eu gostei bastante dos resultados das provas. Os alunos novos, exceto Sara, não foram muito bem. Vocês chegaram e já havia começado o ano há dois meses. Não quero que desanimem, nem digam não consigo e coisas assim. Não quero que digam que são burros, aliás já expliquei sobre o animal burro, lembram? Burro, o animal tem certa inteligência. Tirem essa expressão da boca de vocês. O 1º bimestre termina, ainda há o 2º, 3º e 4º bimestre (Diário de Campo).

Diante da diversidade dos alunos, Shulman (2014, p.208) diz que "o professor deve ter uma compreensão flexível e multifacetada, adequada à oferta de explicações diferentes dos mesmos conceitos ou princípios." Amanda preocupa-se em oferecer uma devolutiva para os alunos quanto ao desempenho da classe no fim do bimestre, valorizando as características singulares e sugerindo melhorias diferentes de acordo com as necessidades da turma. Para uma turma de 6º ano ela diz: "único problema de vocês é a agitação". Para outra turma de 6º ano, expõe o contrário, pedindo atenção e mais participação.

Estou sentindo vocês um pouco mais lentos do que as outras turmas, precisamos reorganizar o tempo. Quando chegam na sala vocês tem que...? Copiar a pauta.

E eu faço a caderneta e o caderno da sala. Mas eu vejo que quando digo "Abra na página tal e ainda tem gente que não copiou a pauta" Estou falando com vocês e às vezes acho que não estão valorizando o que está sendo falado, está com a cabecinha longe, brincando com objetos escolares, mexendo no cabelo.

Mais atenção e participação. Levantem a mão, participem.

Eu preciso conhecer vocês e não só pela prova. Não precisam ter vergonha, já nos tornamos colegas de escola. Não precisam ter medo de ler, de falar. Sem medo e sem vergonha (Diário de campo).

Amanda deixa claro para os alunos quais são as atitudes que precisam mudar, de que forma podem avançar e o que é esperado deles. Também incentiva os alunos a participarem da aula sem medo e sem vergonha para que coloquem seus conhecimentos em prática.

Durante suas aulas, o professor João também valoriza a participação dos alunos, incentivando-os a responderem suas perguntas ou fazendo o mesmo com as questões que partem deles. Em uma situação, ele anotou o nome de um filme sugerido pelo aluno tendo a Segunda Guerra como cenário, apesar de ele advertir

que é violento. Em outra ocasião, pediu para o aluno repetir o nome do jogo de videogame que se passa durante a Revolução Francesa. O professor declara que todos esses recursos fazem parte do processo de construção do conhecimento dos alunos.

Muitas vezes a gente tem o hábito de dizer que tudo que é videogame e que é coisa assim nada acrescenta na vida deles e eles tentam provar para gente que é o contrário, que através desses jogos eles conseguem também ter informações de história, geografia e outros enquanto jogam videogame, enquanto ele está fazendo outra coisa (Entrevista com professor João).

Libâneo (2006) discorre sobre as novas relações entre professores e alunos na era tecnológica indicando novas formas de conduzir o ensino e afirma que muitos professores atribuem à influência das mídias, especialmente à televisão, os problemas de desatenção e indisciplina dos alunos.

Com isso, formam uma imagem negativa da televisão, que estaria provocando no aluno a falta de requisitos necessários à aprendizagem e ao estudo, além de prejudicar a formação moral, ao expor os jovens a cenas de violência, sexo explícito, ou induzir ao uso de drogas, ao consumismo (LIBÂNEO, 2006, p. 26).

O autor alerta para o perigo das mídias contribuírem para o isolamento, o individualismo e a insensibilidade social. No entanto, valoriza os benefícios da mídia como a representação de um conceito abstrato e reforça a importância do professor na mediação entre a mensagem veiculada pela mídia e seus interlocutores, os alunos. Ele afirma que a qualidade da educação está relacionada com os processos internos de construção do conhecimento, na capacidade cognitiva elaborada no processo de aprender, na forma em que o aluno estabelecerá relações com as informações que recebe.

Libâneo (2006) observa as grandes transformações da contemporaneidade que afetam as relações em sala de aula sugerindo novas formas de aprender e ensinar, causando desconforto aos docentes que frequentemente atribuem as "dificuldades no seu trabalho a fatores como desatenção, desinteresse, irresponsabilidade e indisciplina dos alunos." (LIBÂNEO, 2006, p. 25) Para o professor João, no entanto, os alunos não mudaram ao longo de quase três décadas, como deixou claro durante a entrevista:

Aluno é sempre aluno. Como dizem, se você for buscar desde a Grécia antiga os filósofos já reclamavam de seus alunos, de comportamento, de posturas e tudo mais. Eu acho que no passado eu tive bons alunos e hoje eu tenho bons alunos (Entrevista com professor João).

A afirmação do professor João e sua prática docente demonstram que ele compreende os alunos e suas limitações, conforma-se que nem todos terão a disposição desejada para o aprendizado, mas não perde a motivação para lecionar.

Amanda motiva os alunos com apoio e elogios. João procura motivá-los respeitando a postura de cada um, dando liberdade para as conversas e perguntas e relacionando a História com a vida dos alunos. Ele propõe trabalhos em grupo e competições sobre os conteúdos estudados, estimando os alunos no momento das apresentações para toda a classe. Ao fazer a competição entre grupos do 7º ano sobre Grandes Navegações, por exemplo, ele finaliza a explicação das regras dizendo: "Quando chegar na décima partida vocês podem fazer uma aposta, para recuperar ou perder um ponto. Não desanimem se errarem!"

A sala de João possui mapas na parede, imagens de personagens históricos e trabalho dos alunos. Ele conta que, além de valorizar os trabalhos dos alunos, ajuda a despertar interesse das outras turmas sobre os assuntos que já estudaram ou que ainda desconhecem. Periodicamente os cartazes são trocados ou acrescentados. O professor conta que solicitou um trabalho sobre os Incas e os Maias e que os alunos poderão trabalhar com múmias, máscaras ou outras formas de apresentação e tudo será exposto.

João parece estar preocupado em despertar nos alunos a vontade de aprender tanto quanto despertar a reflexão sobre seu papel histórico na sociedade. Bühler (2010) discorre sobre a objetividade e a subjetividade do ensino. A primeira representada pela definição dos conteúdos do currículo; e a segunda, pela possibilidade de "despertar nos alunos sua vontade de aprender o referido conteúdo em detrimento de sua mera aceitação" (BÜHLER, 2010, p. 39).

Uma vez que os professores não podem aprender no lugar dos alunos (TARDIF, 2007), aqueles precisam oferecer as melhores estratégias para estes aprenderem. Para isso, é necessário conhecer os alunos e reconhecer que são diferentes daqueles que um dia eles foram.

Para um ensino eficaz, Gauthier et al. (2014) ressaltam o cuidado com os três momentos pedagógicos: a preparação do ensino, a interação com os alunos e a consolidação dos aprendizados, que pudemos contatar ao acompanhar as aulas de Amanda e João. Eles efetivam uma prática comprometida, por meio do domínio de classe e dos conteúdos, interação com os alunos e afetividade e valorização do potencial dos alunos. Eles são professores que fazem a diferença.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser professor não é fácil. Ser professor de escola pública no Brasil é uma tarefa árdua. A complexidade do trabalho, as inúmeras atribuições, a falta de tempo e de recursos, o acúmulo de funções e a violência são alguns dos desafios enfrentados pelos docentes, assuntos estudados por autores como Tardif (2002), Perrenoud (2001), Shulman (2014), Silva e Almeida (2015). No entanto, há professores que fazem a diferença nas escolas públicas brasileiras.

Esse estudo foi realizado com a finalidade de investigar as características de bons professores, segundo alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, e selecionar, a partir deles e das indicações das coordenadoras, dois professores para terem suas práticas acompanhadas. Durante dois meses, foram realizadas entrevistas com os professores e observações de suas aulas com roteiro e registro em Diário de Campo. Por meio da análise desses dados coletados, pudemos conhecer um pouco desses professores que fazem a diferença, na visão de seus alunos.

A partir das entrevistas coletivas com dois grupos de alunos, pudemos conhecer as características que eles atribuem a um bom professor. Mostraram-se críticos ao analisarem a prática do corpo docente, sua gestão dos conhecimentos e da classe. De forma geral, acreditam que seus professores dominam os conhecimentos da área em que lecionam, mas nem sempre dominam a gestão da classe. Também identificaram práticas que se mostram eficazes quanto a motivá-los e contribuem com que o aprendizado se concretize.

Os alunos percebem quando um professor se preocupa com eles e com o aprendizado. Admiram quem olha para eles na individualidade, quem não faz distinção e não desiste de ninguém. Para eles, a interação e a afetividade são fundamentais na boa prática, esperam se sentir participantes da aula, protagonistas na construção de sua aprendizagem.

Motivação é uma palavra chave na aprendizagem. É um impulso que nos leva à ação, que determina o comportamento. Sem esse elemento, tomar uma direção torna-se um grande desafio. Estar motivado não significa que o caminho a percorrer será fácil, sem obstáculos. Nem há certeza de que se chegará ao destino final. Mas é certo que a vontade de seguir nos move. Bühler (2010) ressalta que para valorizar a diversidade em sala, o professor precisa ser inovador e, para sê-lo, ele precisa

estar motivado. "As respostas dos alunos a essa prática inovadora correspondem à motivação desse professor frente ao seu trabalho e motivando esses mesmos alunos a participarem ativamente dele" (BÜHLER, 2010, p.137).

Para os alunos desse estudo, o bom professor possui algumas características em comum como: paciência, domínio de conteúdo e de classe, inovação, compromisso com o ensino e interação com os alunos. Alunos de idades diferentes valorizaram distintas características. Para os alunos de 6º e 7º anos, a calma e a paciência são fundamentais, já para os alunos de 8º e 9º anos a interação e o humor são tão importantes quanto o domínio de conteúdo. Aulas inovadoras e intimidade com o professor os motiva.

Almeida (2004) afirma que o professor desempenha, para o aluno, o papel de mediador entre ele e o conhecimento, e essa mediação é tanto afetiva como cognitiva. Ao professor, compete canalizar a afetividade para produzir conhecimento e, na relação professor-aluno, reconhecer o clima afetivo, aproveitando-o na rotina diária da sala de aula para provocar o interesse do aluno. Os professores participantes desse estudo o fazem com maestria, por meio da conversa ou da brincadeira. Em climas de aula completamente diferentes, os professores João e Amanda possuem o mesmo objetivo: o aprendizado dos alunos.

Ambrosetti (1996) constatou nas professoras por ela pesquisadas, que a motivação para aprender é exercida com estímulos e desafios, mobilizando o entusiasmo. Essas professoras acreditavam no potencial dos alunos e evidenciavam isso para eles, considerando o erro como matéria-prima para o aprendizado e valorizando cada progresso. Em nosso trabalho, pudemos identificar esse aspecto nos professores observados. Amanda demonstra isso de forma clara, nos elogios e na condução da aula; João o faz de forma implícita, no respeito às diferenças e individualidades dos alunos e no estímulo à participação.

Diante de tudo que estudamos até aqui, podemos dizer que uma turma com alunos dedicados e participativos estimula o professor a preparar as aulas, selecionar atividades, elaborar formas inovadoras de apresentar os conteúdos. Um professor comprometido e dedicado em buscar novas estratégias, que valorize a capacidade dos alunos e a interação, estimula o estudante. Quando o aluno percebe isso no professor, tende a não querer decepcioná-lo, há maior desejo de corresponder às expectativas. Ele se sente mais motivado e essa relação de

qualidade produz um clima prazeroso de ensino e aprendizagem. Se pensarmos o aluno como um sujeito integral, perceberemos que a motivação pode ser construída na interação, com auxílio da afetividade e levá-lo ao aprendizado.

Para Ambrosetti (1996), não é possível identificar um único modelo de bom professor a ser seguido. No entanto, a prática bem sucedida costuma resultar da articulação entre os saberes, os graus de competência, considerando o saber-fazer e a reflexão sobre a prática. Ao final de sua pesquisa, a autora ressalta a interação e o respeito das professoras com seus alunos, vendo-os coletiva e individualmente como parte fundamental no processo de ensino e de aprendizagem. Para Bühler (2010), os professores que fazem a diferença são comprometidos com todos os alunos e sabem dosar firmeza e afeto na condução das aulas e no percurso dos estudantes.

O professor inesquecível, estudado por Leite e Tagliaferro (2005), também demonstrava comprometimento com o ensino e, apesar de rigoroso, estabelecia uma interação de qualidade com os alunos e um grande envolvimento com a profissão, o que influenciou a vida de todos os sujeitos da pesquisa. Cunha (1997) encontrou, em todos os professores pesquisados, um grande apreço pela profissão, especialmente devido ao contato com os alunos. O compromisso com o aprendizado era o foco do trabalho deles.

Os professores João e Amanda apresentam todas essas características de comprometimento com o trabalho e interação com os alunos. Durante as entrevistas e as observações, foi possível constatar que gostam do trabalho docente e que, apesar de todas as dificuldades, acreditam que podem fazer a diferença. Durante a entrevista coletiva, os alunos declararam ter orgulho da professora Amanda e sempre sorriam ao falar dela. João, apesar dos vinte e oito anos de trabalho docente, considera-se tranquilo porque a experiência o fez entender melhor os alunos.

Os dois professores são visivelmente diferentes: ela é calma, controlada, organizada e tranquila; ele é extrovertido, político, engraçado e até polêmico. Na aula dela, predominam a ordem e a tranquilidade; na aula dele, o barulho e a agitação. Ela possui um estilo maternal; ele é irreverente. Ela preza as regras de boa convivência e um aprendizado eficaz; ele costuma fazer suas próprias regras, desde que os alunos participem da aula. Ela acolhe os alunos com sorriso e bom dia; ele os

acolhe com sorrisos, broncas e piadas. Na aula dela, as carteiras são enfileiradas e os alunos possuem lugar definido; na aula dele, eles se sentam como e onde querem. Os alunos a consideram calma e paciente; e ele, inteligente e engraçado.

Professores tão díspares e considerados os melhores pelos alunos de uma mesma escola, no mesmo período de tempo. Diante das contribuições de pesquisadores como Tardif (2002), Perrenoud (2001) e Gauthier et al. (2014) e das pesquisas de Ambrosetti (1996), Cunha (1997) e Bühler (2010), pudemos perceber algumas características semelhantes em Amanda e João. Eles colocam o aluno como protagonista de seu processo de aprendizado, conduzindo-o com objetivos claros e ações planejadas. Ambos conseguem olhar o aluno, ver além da turma uniformizada. Eles garantem o ensino no coletivo, sem perder a sensibilidade para a individualidade do aluno. Um objetivo específico deste trabalho foi conhecer o perfil dos professores indicados pelos alunos. Não há um perfil padrão para o bom professor, mas sua prática é comprometida e provavelmente apresentará domínio de conteúdo e da classe, interação, afetividade e valorização do potencial dos alunos.

Este trabalho levantou alguns questionamentos: Amanda seria bem aceita pelos alunos mais velhos e o professor João pelos mais novos? A prática deles seria a mesma em turmas diferentes das que costumam trabalhar? Eles obteriam sucesso? Não podemos afirmar, mas provavelmente teriam que adequar suas formas de trabalhar uma vez que atualmente estão em harmonia com o que valorizam os alunos das faixas etárias que atendem.

Tardif (2002) afirma que os saberes são formados por muitas fontes diferentes. Shulmam (2014) declara que seria impossível aprender nos cursos de formação a base do conhecimento dos professores. É necessária a articulação dos conhecimentos pessoais e da trajetória escolar com os conhecimentos pedagógicos e curriculares na formação inicial, além da importância do conhecimento da prática. O professor precisa estudar, pesquisar, buscar alternativas, conhecer exemplos de boa prática e ter a capacidade de articular os conhecimentos e mobilizar para a ação, o que Perrenoud (2001) chama de competência. Na contemporaneidade, ainda há o desafio da tecnologia e da mudança da sociedade, que não tem sido acompanhada pelas instituições escolares. Agir, avaliar, agir, refletir, reavaliar, reagir, precisam ser constantes ao longo de toda a vida do professor. Acreditamos que se fosse possível conferir o grau de paciência, persistência, organização, garra,

coragem, idealismo, desejo de mudar vidas e fazer a diferença, o professor seria visto com mais respeito e lisonja.

Esse estudo indicou que, apesar de todos os desafios do ensino público no Brasil e da complexidade do trabalho docente, é possível encontrar exemplos de práticas bem sucedidas de professores que fazem a diferença. A boa prática independe das condições de trabalho ou da cobrança por parte dos superiores. Normalmente é isolada e a própria escola não a utiliza como elemento de reflexão para o grupo de professores.

Acreditamos que a divulgação deste trabalho e outros que se inserem na prática da sala de aula, ouvem os alunos e buscam o saber-fazer de bons professores podem trazer contribuições para uma reflexão acerca das boas práticas e indicar caminhos para uma educação eficaz.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Ser professor: um diálogo com Henri Wallon. *In:* MAHONEY, Abigail Alvarenga (Org.) **A Constituição das pessoas na proposta de Henri Wallon**. Edições Loyola. São Paulo, 2004, cap. 3.

AMBROSETTI, Neusa Banhara. A prática competente na escola pública. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação)— Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

BÜHLER, Caren. 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.

CEVALLOS, Ivete; PASSOS, Laurizete Ferragut. O mestrado profissional e a pesquisa do professor. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 803-822, set./dez. 2012.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática.** Campinas, SP: Papirus,1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FANFANI, Emilio Tenti. **Culturas jovens e cultura escolar.** Documento apresentado no seminário "Escola Jovem: um novo olhar sobre o ensino médio". Organizado pelo Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Coordenação-Geral de Ensino Médio. Brasília. del 7 al 9 de junio del 2000.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa.** Universidade Federal da Bahia. Paidéia, 2004, 14 (28), 139 -152.

GAUTHIER, C. et al. **Ensino Explícito e Desempenho dos alunos:** a gestão dos aprendizados. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LEITE S. A. S. e TAGLIAFERRO, A. R. A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 9, n. 2, p. 247-260, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Cultura jovem, mídias e escola:** o que muda no trabalho dos professores?. Educativa, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 25-46, jan./jun. 2006.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA. L. R. **Afetividade e processo ensino aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. *Psi. da Ed.*, São Paulo, 2004.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação:** perspectivas sociológicas. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1993.

_____. Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. Artmed, 2001.

SARMENTO, M. J. **A vez e a voz dos professores**. Porto: Porto Editora, 1994. p 85-122.

SILVA, Vandré Gomes da; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. (Coord.) **Ação docente e profissionalização: referentes e critérios para Formação**. São Paulo, FCC/SEP, 2015.

SLHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernoscenpec**, São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, 2014.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24, 2000.

Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.	
A profissionalização do ensino passados trinta anos: Dois passos para	а
frente, três para trás. <i>Educ. Soc.</i> , Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abrjur	n .
2013.	

VERAS, Renata da Silva; FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde. A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. **Educar em Revista**. Editora UFPR. Curitiba, Brasil, n. 38, p. 219-235 set./dez. 2010.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em Educação** - A observação. Brasília: Plano Editora, 2003. (Série Pesquisa em Educação).

APÊNDICES

APÊNDICE A

Questionamentos para orientadora pedagógica e orientadora educacional

- Quais são os melhores professores dos anos finais dessa escola?
- Por quê?
- Na sua opinião, quais as características de um bom professor?

APÊNDICE B

Roteiro para o Entrevista coletiva com os alunos

- Qual ou quais são os seus melhores professores?
- Por quê?
- Acham que aprendem mais nessas aulas?
- Como os alunos se comportam nessa aula?
- Quais as características do professor ideal?

APÊNDICE C

Roteiro para entrevista com os professores selecionados

- O que os motivou a escolher a docência?
- Quantas turmas e alunos atende?
- Qual sua formação?
- Que cursos já fez?
- Há quanto tempo atua no magistério?
- Como definem os conteúdos e a metodologia que serão trabalhados?
- Qual a sua relação com os alunos?
- Como planejam suas aulas?
- Onde buscam informações/saberes/inspiração para suas aulas?

APÊNDICE D

Roteiro de observação

Aula	Turma	Data

- 1. Como o professor recebe a turma?
- 2. Os alunos são orientados sobre como e onde devem se sentar? Como?
- 3. Houve explicação sobre o que ia ser feito na aula?
- 4. Atividade desenvolvida era participativa?
- 5. Os alunos participaram?
- 6. Interesse dos alunos.
- 7. Qual foi a interação dos alunos com a atividade?
- 8. Qual era o objetivo da atividade segundo a observação?
- 9. Houve interrupções? Quais e por quê?
- 10. Como o professor lidou com isso?
- 11. O professor conhece os alunos?
- 12. Existe clima de respeito dos alunos para o professor?
- 13. Do professor aos alunos?
- 14. Houve utilização de quais recursos?
- 15. Descrição da atividade:

ANEXOS

ANEXO A - Crônica educacional

Realizada pela pesquisadora ao longo do trabalho

ALUNOS EM VOO

Conexão Educação Infantil - Ensino Médio

Sabemos que professores precisam estar motivados. As condições de trabalho não são favoráveis, há muitos fatores contra o professor. Mas ele não pode desistir. Todas as reformas políticas, educacionais e sociais são feitas com os alunos e professores em aula.

É como um avião em voo, tudo se transforma nele, mas ele não pode cair. Sejam mudanças locais, como poltronas e estofados; inserção de novas tecnologias, como telas individuais de entretenimento; mudanças estruturais no motor e fuselagem; ou até a rota a ser seguida. Os passageiros continuam ali e o destino permanece. É possível ou preciso realizar todas essas transformações, provavelmente com o objetivo de melhor atendê-los. Mas eles não podem ser esquecidos. Estão em trânsito, ficarão por horas. Precisam ser alimentados, servidos e até acalmados. Alguns fazem a viagem com mais tranquilidade, outros precisam de mais atenção. Possuem comportamentos parecidos, mas são individuais, com seus medos, sonhos, objetivos, expectativas. Alguns talvez necessitem de atendimento constante até para se alimentar ou locomover. Uns podem passar mal, alguém pode chorar. Haverá passageiros interagindo, alguns até se ajudando. Mas haverá quem fique sozinho, em seu próprio mundo. Todos precisam ser assistidos com o mesmo zelo, respeito e responsabilidade.

A educação básica é uma viagem longa em que estudantes embarcam sem alternativas de escolhas. Despedem-se dos familiares e entram sozinhos, esperando que tenham boas companhias e cheguem em segurança em seus destinos. Seus pais acreditam nisso, eles também devem acreditar. Chegam inseguros, mas cheios de expectativas. Alguns empolgados, outros relutantes. São recebidos com sorrisos de boas vindas e instruções de embarque. Possuem kits de travesseiros, cobertas e fones de ouvidos embalados. Todas as novidades os fascinam. Olham para os lados, veem outros na mesma situação e sentem-se acolhidos pelos comissários. Há

excitação em mexer nos botões da poltrona, luz ou entretenimento. Assistem às instruções de voo com atenção, esperando não precisar colocar em prática a maioria delas. Os comissários passam segurança e eles os tem como seus responsáveis. Eles estão prontos para a viagem.

O avião ganha velocidade e levanta voo. Passam pela decolagem com bastante apreensão. Um barulho alto parece ferir seus ouvidos e seu coração dispara. Seguram-se na poltrona com força e fecham os olhos. Têm medo e desejam estar com os pais. Mas aos poucos o avião chega a altitude necessária e passa a voar de forma constante. Eles abrem os olhos e percebem que estavam prendendo a respiração. A primeira fase já passou. Iniciam a jornada no ar. Esperam sentir-se seguros novamente e logo veem os comissários passarem pelos corredores sorrindo e checando se está tudo certo. Suspiram aliviados.

Assistem a filmes e desenhos, jogam, conversam, ouvem música, leem gibis, revistas, jornais. Todas as opções disponíveis são oferecidas. Fazem a primeira refeição degustando cada alimento embalado.

Mas depois de algumas horas vem o cansaço. As costas doem, o corpo reclama por estar na mesma posição. As pernas ficam inchadas. É preciso levantar-se para colocar o corpo em movimento. Uma volta pelo avião os faz perceber que vários tiveram a mesma ideia. Conversam com alguns, se alongam, tomam água. Voltam para o lugar, mas nada parece lhes agradar mais. A revista e o jornal são deixados de lado. Não há mais novidades. O avião lhes sufoca, não é mais acolhedor. Sentem-se presos, sem opção de sair, com vontade de fazer qualquer coisa para não estar ali. Há quem recorra à bebida, aos remédios e há quem tenta dormir para não ver o voo. Um passageiro chega a pensar em pular e quebrar todas as regras de segurança buscando paraquedas.

Os passageiros sentem falta dos comissários. Eles desapareceram, pois estão sobrecarregados, há muito a ser feito em pouco tempo de voo. São chamados o tempo todo pelos mesmos passageiros que passam mal. Há comissário que se sensibiliza, afinal ele não tem culpa de passar mal. Há comissário que se aborrece e até perde a paciência, pois já pediu ao menos que não perturbem tanto os outros passageiros. É difícil atender a todos, socorrer várias vezes os mesmos, acalmar e ainda servir as refeições. O mesmo trabalho e sorriso para todos os passageiros e

não parecem ser valorizados. Os comissários ficam exaustos, alguns querem desistir do ofício. Mas terão que esperar o fim do voo.

Uma parte dos passageiros tem a presença do comissário João. Ele tem anos de experiência e se mantém motivado. Ele sorri, ajuda os colegas e cumpre suas obrigações como pode. Incentiva um alongamento com os passageiros, faz revezamento para que todos se levantem em rodízio, mesmo os que não querem. Precisam movimentar o corpo, assim como fazer as refeições. Incentiva a troca de revistas e jornais e mostra as opções de jogos que há na tela de entretenimento. Solicita a participação de todos para contarem sobre os filmes que já assistiram ou os jogos e pedem para indicarem aos companheiros. As conversas sobre o mundo fora do avião é estimulada, sem perder de vista a viagem e as necessidades para um voo tranquilo.

No mesmo avião, com as mesmas opções disponíveis, esses passageiros fazem uma viagem melhor, conseguem aproveitar o entretenimento, aprendem com os companheiros, sentem-se melhores física e psicologicamente. Os comissários estão esgotados, querem esquecer a viagem. Alguns se perguntam por que escolheram esse ofício. João está cansado, mas sente-se satisfeito, o voo não correu como ele gostaria, mas fez tudo que pôde e viu no rosto de seus passageiros a esperança de voltar a voar. Enquanto a maioria sai do voo arrastado, com dores no corpo, a certeza de que não gosta de voar e desejando não viajar tão cedo, os passageiros de João saem cansados, mas preparados e animados para o novo voo que farão após a conexão.