

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

CAREN BÜHLER

**BONS PROFESSORES QUE FAZEM A DIFERENÇA NA
VIDA DO ALUNO: SABERES E PRÁTICAS QUE
CARACTERIZAM SUA LIDERANÇA**

Porto Alegre
2010

CAREN BÜHLER

**BONS PROFESSORES QUE FAZEM A DIFERENÇA NA
VIDA DO ALUNO: SABERES E PRÁTICAS QUE
CARACTERIZAM SUA LIDERANÇA**

Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marta Luz Sisson de Castro

Porto Alegre

2010

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

B931b

Bühler, Caren

Bons professores que fazem a diferença na vida do aluno: saberes e práticas que caracterizam sua liderança / Caren Bühler. – Porto Alegre, 2010.

169 f. : il.

Tese (Doutorado) – Fac. de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS, 2010.

Orientador: Profa. Dra. Marta Luz Sisson de Castro.

1. Educação. 2. Docência. 3. Professores - Liderança. 4. Supervisão pedagógica. I. Castro, Marta Luz Sisson de. II. Título.

CDD: 371.2013

Alessandra Pinto Fagundes
Bibliotecária
CRB10/1244

CAREN BÜHLER

**BONS PROFESSORES QUE FAZEM A DIFERENÇA NA
VIDA DO ALUNO: SABERES E PRÁTICAS QUE
CARACTERIZAM SUA LIDERANÇA**

Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovado pela Banca Examinadora em 19 de Janeiro de 2010

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Marta Luz Sisson de Castro

Profa. Dra. Marília Costa Morosini

Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha

Profa. Dra. Tania Maria Scuro Mendes

Era uma vez um menino de olhos azuis...
Esse lindo menininho, chamado Patrick,
alegra minha vida com a sua alegria...
É a ele, juntamente com todos os netos
que não de vir, que dedico essa tese!

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Professora Marta Luz Sisson de Castro, minha orientadora, pelas suas intervenções e questionamentos durante o doutorado, auxiliando-me nas buscas que resultaram na presente tese.

Agradeço à professora Leda Lísia Franciosi Portal, pelos momentos de inspiração proporcionados em seus seminários, os quais contribuíram com alguns caminhos que foram percorridos na definição de nossa temática.

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo, especialmente à professora Maria Luiza da Cunha Sedrez, Secretária de Educação, pela oportunidade de realização de minha pesquisa, sendo que o acolhimento e o carinho foram marcas decisivas nos encontros ocorridos.

Agradeço, finalmente, às Supervisoras e às Professoras das escolas pesquisadas, pela possibilidade do encontro com os dados empíricos, ponto de partida para o processo de busca dos resultados obtidos.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS....

Aos meus filhos e seus amores, que foram meus ouvintes e parceiros nessa caminhada complexa, meu muito obrigado pelas suas vidas na minha vida...

Ao meu amor João!

Quando o caminho é árduo, precisamos de alguém que nos motive a enfrentá-lo.

João, meu marido e parceiro, não só me motivou, mas trilhou-o junto comigo...

“Lá vão as crianças de novo rumo à escola!
Os pais acompanham com o olhar, imaginado que ali elas
aprenderão as ciências, o português, os números, o mundo...
Saberes que irão se somando uns aos outros até se
transformarem num banco de informações...
Quem pensa assim se engana.
Escola não é só lugar de somas de saberes.
É lugar de metamorfoses de saberes...”

Rubem Alves

RESUMO

A tese intitulada “Bons Professores que fazem a diferença na vida do aluno: saberes e práticas que caracterizam a sua liderança”, resulta da seguinte problemática: por quê, em contextos educativos muitas vezes conflituosos, apresentando estruturas físicas inadequadas devido à precariedade de investimentos públicos, onde a falta de limites de um grande número de alunos leva à desmotivação dos professores e ao descrédito da educação, encontramos professores que resistem a esses fatores condicionantes negativos e se destacam positivamente mediante a sua docência? A indagação nos desafiou a buscar referenciais de bom professor na literatura, sendo que os agrupamos da seguinte forma: I - Valorização do relacionamento com os alunos; II - Dialética entre a objetividade e a subjetividade: comprometimento com os conteúdos curriculares, bem como com as condições de aprendizagem dos alunos; III - Processo de estar em formação constante (autoformação) que amplia a consciência social e espiritual do professor. A Partir disso, realizamos uma pesquisa qualitativa por meio do estudo de caso do bom professor existente na escola, a qual teve na etnografia seu suporte científico, o que permitiu a exploração do fenômeno “bom professor”, ouvindo-o e observando-o, sem partir de hipóteses prévias sobre os pressupostos de sua qualidade, mas sim, construindo esses pressupostos durante o processo de pesquisa. A leitura da realidade foi realizada em seis escolas municipais de São Leopoldo, Rio Grande do Sul, sendo que identificamos, nos bons professores observados (apontados pelos supervisores pedagógicos das respectivas escolas), indicativos de boa docência relacionados ao afeto, à firmeza e ao conhecimento teórico. A análise teórica desses dados resultou em três categorias que definem o trabalho do bom professor: I - Metodologia inclusiva norteada pelo afeto e pela firmeza; II - Conhecimento teórico-prático; III - Prática docente inovadora e motivadora. O conjunto dessas categorias legitima os saberes e as práticas da liderança docente, a qual se fundamenta em concepções educativas que rompem com as práticas norteadas pela intransigência e omissão frente aos desafios escolares e substituindo-as por práticas inclusivas e que contemplem os desafios do contexto educacional atual.

Palavras-chave: Bom Professor. Docência. Liderança. Supervisor Pedagógico.

ABSTRACT

The thesis entitled “Good teachers who make the difference in students’ lives: knowledge and practices that distinguish their leadership”, is a result of the following set of problems: although inappropriate material conditions due to the precariousness of public investments, and the lack of appropriate behavior of a great number of students may lead to the demotivation of teachers and the incredulity of education, how is it possible to find teachers who resist to the negative factors of conflictive educational contexts and stand out positively through their teaching? The question challenged us to search for references of good teachers in bibliographies, in which we grouped as following: I - Valorization of the relationship with students; II - Dialectic between objectivity and subjectivity: compromising with school subjects, as well as students’ learning conditions; III - Process of being in constant formation (self-formation) which increases the social and spiritual conscience of the teacher. From this point on, we accomplished a qualitative research through a case study of the good teacher existent in school, using ethnography as a scientific support, which allowed the exploration of the “good teacher” phenomenon, listening to and watching him or her, without having any previous hypothesis about the pretext of his or her quality, but building this pretext during the research process. The study of the reality was accomplished in six municipal schools of São Leopoldo, Rio Grande do Sul, in which we identified in the good teachers observed (pointed by the pedagogical supervisors of the schools) indications of good teaching related to affection, firmness and to theoretical knowledge. The theoretical analysis of these data resulted in three categories which define the work of a good teacher: I - Inclusive methodology guided by affection and firmness; II - Practical and theoretical knowledge; III - Innovative and motivating teaching practice. The set of these categories legitimates the knowledge and practices of teaching leadership, in which the educational concepts are established and also break with the practices guided by severity and omission towards the school challenges by replacing them with inclusive practices, contemplating the challenges of the current educational context.

Keywords: Good Teacher. Teaching. Leadership. Pedagogical Supervisors.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados de identificação das escolas A; B; C; D; E e F.....	60
Tabela 2 - Dados de identificação das supervisoras A 1; B 1; C 1; D 1; E 1 e F 1....	61
Tabela 3 - Número de bons professores indicados, porcentagem correspondente e indicação do melhor professor.....	62
Tabela 4 - Por que ela é a melhor professora dessa escola?	64
Tabela 5 - Dados obtidos mediante as entrevistas com as professoras indicadas pelas supervisoras.....	66

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Como te avalias enquanto professora?	68
Quadro 2 - Foste indicada como uma boa professora. Qual o motivo dessa indicação?	69
Quadro 3 - Quais os saberes que fundamentam a tua prática?	70
Quadro 4 - Como adquiriste esses saberes?	72
Quadro 5 - Dados informativos sobre as observações realizadas	74
Quadro 6 - O que o observado está fazendo? (Passo 01)	75
Quadro 7 - Como o observado está fazendo? (Passo 02)	76
Quadro 8 - Como se caracteriza a ação do observado? (Passo 03)	77
Quadro 9 - Qual o motivo de incluir o registro dessas características nas anotações? (Passo 04)	79
Quadro 10 - Detalhamento da aula da professora A2	84
Quadro 11 - Destacando as evidências de bom professor da professora A2	85
Quadro 12 - Resultados para os alunos da professora A2	85
Quadro 13 - Justificativas para a boa docência da professora A2	86
Quadro 14 - Detalhamento da aula da professora B2	92
Quadro 15 - Destacando as evidências de bom professor da professora B2	93
Quadro 16 - Resultados para os alunos da Professora B2	93
Quadro 17 - Justificativas para a boa docência da professora B2	94
Quadro 18 - Detalhamento da aula da Professora C2	100
Quadro 19 - Destacando as evidências de bom professor da professora C2	101
Quadro 20 - Resultados para os alunos da professora C2	101
Quadro 21 - Justificativas para a boa docência da professora C2	102
Quadro 22 - Detalhamento da aula da professora D2	108
Quadro 23 - Destacando as evidências de bom professor da professora D2	109
Quadro 24 - Resultados para os alunos da professora D2	109
Quadro 25 - Justificativa de boa docência da professora D2	109
Quadro 26 - Detalhamento da aula da professora E2	115
Quadro 27 - Destacando as evidências de bom professor da professora E2	116
Quadro 28 - Resultados para os alunos da professora E2	116
Quadro 29 - Justificativas de boa docência da professora E2	117

Quadro 30 - Detalhamento de aula da professora F2	122
Quadro 31 - Destacando as evidências de bom professor da professora F2.....	123
Quadro 32 - Resultados para os alunos da professora F2.....	123
Quadro 33 - Justificativas para a boa docência da professora F2	123

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 O BOM PROFESSOR: EM BUSCA DE REFERENCIAIS QUE FAZEM A DIFERENÇA NA DOCÊNCIA	24
2.1 ORIGENS DA DOCÊNCIA	24
2.2 REFERENCIAIS DE BOM PROFESSOR: UM SUPORTE TEÓRICO PARA A LEITURA DA REALIDADE E ANÁLISE DOS DADOS.....	34
2.2.1 Valorização do Relacionamento com os Alunos	34
2.2.2 Dialética entre a Objetividade e a Subjetividade: Comprometimento com os Conteúdos Curriculares, bem como com as Condições de Aprendizagem dos Alunos	38
2.2.3 Processo de “Estar em Formação Constante” (Autoformação) que Amplia a Consciência Espiritual e Social do Professor	42
2.3 OS REFERENCIAIS DE BOM PROFESSOR E SUA INTERLOCUÇÃO COM DADOS INTERNACIONAIS	47
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	50
3.1 PASSOS SEGUIDOS PARA A COLETA DE DADOS.....	53
3.1.1 Entrevistas Semiestruturadas	53
3.1.1.1 Entrevista Inicial com as Supervisoras de cada Escola (Anexo G)	53
3.1.1.2 Entrevistas com as Professoras Indicadas pelas Supervisoras (Anexo H) ...	54
3.1.2 Observação de Aula	54
3.1.2.1 Dados Informativos.....	55
3.1.2.2 Passos da Observação	55
3.2 DESCRIÇÃO DOS PASSOS.....	55
4 O BOM PROFESSOR: FALAS E OBSERVAÇÕES QUE REVELAM SEUS SABERES	59
4.1 DADOS OBTIDOS MEDIANTE AS ENTREVISTAS COM AS SEIS SUPERVISORAS DAS ESCOLAS “A”; “B”; “C”; “D”; “E” E “F”	59

4.2 DADOS OBTIDOS MEDIANTE AS ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS	66
4.3 DADOS OBTIDOS MEDIANTE AS OBSERVAÇÕES DE AULA DAS PROFESSORAS INDICADAS PELAS SUPERVISORAS	73
5 SEIS CASOS ESCOLARES: DADOS, CRUZAMENTOS E RESULTADOS QUE LEGITIMAM AS CATEGORIAS DO BOM PROFESSOR.....	82
5.1 O CASO DA ESCOLA “A”: UMA DOCÊNCIA COMPROMETIDA E IDENTIFICADA COM O ALUNO	83
5.2 O CASO DA ESCOLA “B”: UMA DOCÊNCIA AUTÊNTICA E DEDICADA	91
5.3 O CASO DA ESCOLA “C”: UMA DOCÊNCIA INOVADORA E REFLEXIVA.....	99
5.4 O CASO DA ESCOLA “D”: UMA DOCÊNCIA GESTORA E EM BUSCA DE SOLUÇÕES.....	107
5.5 O CASO DA ESCOLA “E”: UMA DOCÊNCIA CARACTERIZADA PELO ENVOLVIMENTO COM O ALUNO E COM A ESCOLA	114
5.6 O CASO DA ESCOLA “F”: UMA DOCÊNCIA CARACTERIZADA PELA CRIATIVIDADE E ENCANTAMENTO COM AS DESCOBERTAS DOS ALUNOS.....	121
5.7 DEFINIÇÃO DAS CATEGORIAS DE BOM PROFESSOR.....	127
6 BOM PROFESSOR: LIDERANDO COM CONHECIMENTO, COMPROMETIMENTO E ATITUDE	129
6.1 LIDERANÇA DOCENTE: UM CONCEITO SUSTENTADO NO “SER LÍDER” ..	130
6.2 LIDERANÇA DOCENTE: UM “SER PROFESSOR” SUSTENTADO NO CONHECIMENTO TEÓRICO-PRÁTICO	133
6.3 LIDERANÇA DOCENTE: UM “SER PROFESSOR” QUE REVELA UMA “METODOLOGIA INCLUSIVA NORTEADA PELO AFETO E PELA FIRMEZA”	134
6.4 LIDERANÇA DOCENTE: UM “SER PROFESSOR” CARACTERIZADO PELA PRÁTICA DOCENTE INOVADORA E MOTIVADORA	136
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS.....	142

ANEXOS	150
ANEXO A - Informações sobre a Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo	151
ANEXO B - Comprometimento com as Instituições Pesquisadas	152
ANEXO C - Autorização para a Realização da Pesquisa.....	153
ANEXO D - Relação das Escolas Municipais de São Leopoldo.....	155
ANEXO E - Ficha Contendo os Códigos Referentes às Escolas Pesquisadas.....	159
ANEXO F - Ficha Contendo os Códigos das Entrevistadas	160
ANEXO G - Roteiro de Entrevista com as Supervisoras Pedagógicas	161
ANEXO H - Roteiro de Entrevista com as Professoras Indicadas pelas Supervisoras Pedagógicas	164
ANEXO I - Roteiro para a Observação de Aula das Professoras Indicadas pelas Supervisoras Pedagógicas	166

1 INTRODUÇÃO

Naquela sala de aula, caladas meninas da Tribo Arapaho se sentaram um dia, aprendendo a esquecer.
(TONI MORRISSON)

A elaboração dessa tese tem um grande significado para nós, pois a docência faz parte da nossa vida há mais de três décadas, sendo que vivemos, nesse tempo, seus desafios e também seus encantamentos.

Nossa visão em relação à educação prioriza as possibilidades nela inseridas e na parceria que estabelecemos com a mesma, nesses trinta e seis anos de profissão. Nossas práticas docentes têm sido conduzidas por uma diversidade de teorias pertinentes à história da educação.

Temos percebido que as influências sobre as práticas docentes decorrentes das concepções teóricas, juntamente com a diversidade das propostas de ensino, nem sempre tem sido positivas para os alunos, pois evidenciavam a cultura do esquecimento dos fatores externos ao conhecimento teórico. Assim, não só as índias da “Tribo Arapaho”¹ aprenderam a esquecer, mas também as crianças de todas as etnias de nosso país, pois os objetivos educacionais sempre priorizavam que os conhecimentos históricos e universais fossem adquiridos pelos discentes sem nenhuma preocupação com sua contextualização e valorização dos saberes desses alunos.

Hoje, a educação se insere num contexto social em que os paradigmas discursivos (políticos, acadêmicos, sociais, etc.) defendem a necessidade de relações solidárias, humanísticas e comprometidas, que contribuam com a sustentabilidade. Devemos esse fato ao próprio conceito de sustentabilidade: “um processo integral que inclui dimensões culturais, éticas, políticas, sociais, ambientais, e não só econômicas” (GADOTTI, 2000, p. 57), no qual a expressão “cidadania planetária” fica em evidência, exigindo ações locais, mas comprometidas com o global.

¹ Tribo norte-americana, sendo conhecidos também como os “Gente-do-Vaca”. Viviam nos estados do Colorado e Wyoming (Estados Unidos). Chamavam-se a si mesmos de “inu-na-ina (“o nosso povo”).

Gutierrez (1994) destaca que a construção do desenvolvimento sustentável só é possível por meio de uma educação que contemple essa necessidade e, considerando essa afirmativa, sugere que o processo educativo deve considerar aspectos holísticos que contribuam com o desenvolvimento da conscientização dos alunos. Para isso, indica que a “promoção da vida”, que rompe com a perspectiva de conquista e de domínio da Terra pelos seres humanos; o “equilíbrio dinâmico”, que promove a “sensibilidade social”, responsável pela preservação dos ecossistemas; a “ética integral”, que edifica um conjunto de valores, os quais, ao considerarem todos os elementos com os quais interagimos, podem promover a auto-realização e, por último, a “consciência planetária”, que traz o reconhecimento de que somos parte do planeta, e não donos absolutos do mesmo, devem fazer parte dessa educação. Esses paradigmas indicam que a educação precisa valorizar a subjetividade (que possibilita a reflexão), mediada com o conhecimento científico, oportunizando a reflexão sobre ele e dando sentido aos fatores históricos. Evidencia-se, assim, a cultura educativa do aprender a aprender.

O contexto escolar atual, no entanto, revela uma realidade que se distancia em muito das expectativas de contribuição da educação para a legitimação da sustentabilidade, uma vez que apresenta em seu contexto uma série de problemáticas: a falta de limites dos alunos, seu descomprometimento frente aos objetivos educacionais, um tímido investimento político no espaço educativo e o crescente desencorajamento dos professores para reagirem e contemplarem as exigências educacionais. É um contexto que Castro (1992) identifica como uma complexidade da situação real da escola onde “nós temos todos os problemas possíveis: carências econômicas, físicas, e espirituais, por isso ficamos meio imobilizados frente a tantas dificuldades” (p. 57).

Mendes e Torres (2008), em pesquisa realizada com professores da rede pública e privada na Educação Básica², revela que 58% dos docentes investigados se sentem inseguros nos seus ambientes de trabalho e 87% deles manifestam falta de amparo por parte da legislação educacional, frente a essa insegurança.

Identificamos, portanto, uma grande desmotivação entre a maioria dos professores, pois se sentem fragilizados e manifestam dúvidas sobre as

² Escolhidos aleatoriamente, num total de cento e oito (108) participantes.

possibilidades de contribuir com um processo educacional que contemple as exigências da sustentabilidade: educar para pensar e agir.

Na nossa prática atual - docência universitária³ em disciplinas que discutem a educação com os alunos de licenciatura, essa realidade é reforçada, pois temos percebido a existência dos sentimentos de fragilidade e impotência em seus depoimentos, levando-os a cogitarem a possibilidade de desistir de seus cursos, assentados no paradigma de que a docência não consegue mais legitimar sua função e, dessa forma, sua continuidade nos cursos seria uma perda de tempo.

Por outro lado, apesar de todas as questões de dificuldades até aqui apontadas, e considerando as vivências de nossa trajetória profissional⁴, tivemos a oportunidade de identificar a presença de muitos professores que, apesar dessas dificuldades, realizavam seu trabalho com dedicação, perseverança e motivação, provocando efeitos muito positivos em seus alunos.

Nessa trajetória exercemos a docência em todas as séries do currículo por atividades, bem como atuamos na condição de Supervisora Pedagógica na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Enquanto docente, sempre tivemos presente o entendimento de que a responsabilidade dessa profissão era grande demais para permitir que as dificuldades, que sempre existiram, impedissem que o trabalho fosse realizado. O paradigma que norteava a nossa prática docente era o seguinte: “difícil, mas não impossível”. Esse entendimento, juntamente com seu paradigma, no entanto, nem sempre era compartilhado por todos os nossos colegas. Muitos deles optavam por utilizar as dificuldades do contexto educacional como justificativas para a impossibilidade de realizar um bom trabalho e legitimavam, dessa forma, a postura de omissão mediante argumentos como: “o contexto é difícil; não há investimentos políticos adequados, etc.”.

Na condição de Supervisora Pedagógica, durante os treze anos de atividade, identificamos uma grande diferença nas práticas dos professores com quem atuávamos. Ou identificávamos posturas docentes caracterizadas pela sua omissão frente às limitações dos espaços educativos; ou identificávamos profissionais docentes que reagem a essas limitações. Ou seja: as dificuldades reais dos

³ Universidade Luterana do Brasil - Curso de Pedagogia.

⁴ Professora do Ensino Fundamental; Supervisora Escolar (Educação Infantil; Ensino Fundamental; Ensino Médio); Professora Universitária.

espaços educativos eram considerados desafios para esses profissionais, levando-os a se posicionarem e buscarem alternativas para honrar sua responsabilidade docente.

Frente a isso questionamos: quais seriam os fatores desencadeantes dessa reação diferenciada em alguns professores?

A presente tese de doutorado visa contribuir com respostas a essa pergunta, sendo que nossa pesquisa se fundamenta nas seguintes problemáticas:

- a) Por que, em contextos educacionais considerados precários pedagógica e administrativamente (passado e presente), sempre temos encontrado bons professores que fazem a diferença no seu local de atuação e conseqüentemente na vida de seus alunos, levando-os a quererem aprender?
- b) Quem são esses bons professores?
- c) Como eles se constituíram enquanto bons professores?
- d) Quais os saberes que fundamentam a sua prática?
- e) Que prática é essa?

Considerando essas problemáticas, temos como objetivo construir um perfil do bom professor, proporcionando a todos os leitores da tese uma profunda reflexão sobre suas práticas, no sentido de valorizar cada vez mais as possibilidades inseridas no contexto educacional, mesmo que sejam mínimas, pois os investimentos para qualificar a educação, quando existem, muito pouco se referem a uma capacitação docente e coerente com suas reais necessidades. Vale destacar que não estamos atribuindo unicamente ao professor a responsabilidade de solução para a educação, mas sim, pretendemos levá-lo ao reconhecimento de que, enquanto aguarda que os órgãos oficiais reconheçam a necessidade de investimento na educação e efetivamente o realizem, o professor precisa continuar sua jornada e buscar todas as alternativas possíveis para reagir às dificuldades do contexto educativo.

Entendemos portanto, que apesar da complexidade de caminhos que podem ser seguidos no sentido de analisarmos um universo escolar e assim contribuir com sua melhoria, nossa investigação sobre o trabalho do bom professor pode representar um desses caminhos e assim, contribuir para a reflexão dos professores em geral sobre o seu trabalho e conseqüentemente sobre seu papel na qualificação desse universo educativo.

Tedesco (2005, p. 59) afirma que as mudanças permanentes na educação, as quais buscam caminhos para qualificá-la, desconsideram o investimento nos professores, sendo que “são vistos cada vez mais como uma parte do problema e não da solução” e esse fato é exemplificado por Papadoulos (2005, p. 21), ao afirmar que as rápidas inovações, decorrentes de uma “superabundância de informações nas sociedades modernas”, afetam o trabalho da escola e, sendo assim, ela precisa reaprender a motivação pedagógica para os docentes e discentes, apontando o grupo dos professores como o responsável primeiro para a legitimação dessa promoção. Segundo o autor, há

O reconhecimento unânime de que um corpo docente bem formado e motivado é um elemento essencial de um ensino de qualidade oferecido nos estabelecimentos escolares ou em qualquer outro âmbito estruturado. Portanto é imprescindível continuar melhorando as condições de exercício e o atrativo dessa profissão (TEDESCO, 2005, p. 28).

A investigação de nossa problemática, mediante o questionamento relacionado aos saberes e práticas do bom professor, pretende colaborar com a definição do que representa, na verdade, essa boa formação.

Estaria ela relacionada à preparação recebida nos cursos de formação unicamente, ou haveria outros indicativos?

Hargreaves (2004) afirma que o professor deve assumir uma postura de liderança que o capacite a valorizar, não só o que deve ser ensinado, mas também o que deve ser aprendido pelo aluno, fazendo da liderança um processo que caracteriza as tomadas de decisões dos professores, frente às características subjetivas pertinentes a cada grupo de alunos. Fica evidente que o conhecimento advindo de sua formação deverá ser confrontado com a realidade, levando-o a pesquisar sobre os melhores caminhos para dar sentido a essa formação. O autor traz a perspectiva de necessidade de articulação entre dois fatores, para que o exercício de liderança, que na sua concepção está implícito na boa docência, seja legitimado: o fator coletivo e o fator subjetivo.

O fator coletivo se refere às exigências sócio-curriculares/institucionais, pertinentes à sociedade norteadas pelo conhecimento acelerado e globalizado e, ao mesmo tempo, carente das necessidades vinculadas à sustentabilidade, o que exige dos professores um profundo posicionamento frente “a suas responsabilidades de promover as oportunidades, o envolvimento e a inclusão dos jovens no mundo

altamente especializado do conhecimento, da comunicação, da informação e da inovação” (HARGREAVES, 2004, p. 37).

O fator subjetivo, por sua vez, é o que podemos denominar de “X” da questão. É o fator que caracteriza o professor como sendo um sujeito que está ou não preparado para as exigências desse mesmo contexto educacional e, desse modo, contribuir com uma formação que faça a “diferença” na vida dos alunos. Relacionamos essa subjetividade à sua intenção docente frente às opções de liderança que venha a assumir.

Hargreaves (2002, p. 186) afirma que o professor estará preparado para enfrentar os desafios educativos atuais e desempenhar seu papel verdadeiramente quando “trabalhar com dedicação, imaginação e paixão, buscando ligar o currículo aos entendimentos prévios dos jovens, quando eles vêm de culturas e histórias diferentes”. Isso requer, de acordo com Tunes (2005, p. 697), “a clareza de muitos aspectos constituintes da missão a ser realizada” e, entre eles, o confronto com o contexto nada favorável para sua docência, norteado pela falta de limites e de respeito uns para com os outros.

Reynolds e Teddlie (2008), ao discutirem a responsabilidade profissional na eficácia do ensino, reforçam a importância de uma boa liderança na docência, pois é ela que permite tomadas de decisões dos professores que incluem a gestão do tempo, a organização da sala de aula, a relação entre o aprendizado eficaz e práticas adequadas de ensino e a capacidade de adaptações das diversas práticas docentes com as características dos alunos. Uma responsabilidade profissional, portanto, que não mais se assenta na “aprendizagem do esquecimento”, mas sim na “aprendizagem do aprender”.

A concepção de liderança, que sustenta essa responsabilidade profissional, indica aproximações com um líder, cujo perfil se fundamenta no SER LÍDER, numa perspectiva que leva os liderados à ação, e opoñdo-se ao posicionamento de domínio sobre ele. Encontramos, nessa perspectiva de liderança, uma relação social que se dá numa “Grande Teia da Vida” (WILBER, 2006, p. 188), em que o professor e aluno estão em “dimensões equivalentes entre si”.

Sendo assim, e partindo desses pressupostos teóricos e da problemática da pesquisa, realizamos nossa busca empírica, a qual resultou em cinco capítulos.

No segundo capítulo, **“O Bom Professor: em busca de referenciais que fazem a diferença na docência”**, descrevemos os resultados da nossa revisão

de literatura que inclui uma retomada histórica sobre o processo de formalização da docência e uma pesquisa bibliográfica norteada pelas palavras-chave “bom professor”. As bases de dados consultadas, no período de 2000 a 2009, foram o banco de dissertações e teses da PUCRS (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do SUL), o banco de teses da CAPES, e os artigos do SCIELO, sendo que os autores Maurice Tardif, Andy Hargreaves, Rafael Yus e Maria Isabel da Cunha, entre outros, contribuíram com a fundamentação dos resultados encontrados.

Quanto à retomada histórica, identificamos a origem da docência em espaços informais, vinculados às retóricas dos primeiros filósofos, entre eles Tales de Mileto, sendo que o processo de formalização foi acompanhado pelos diversos pensamentos pedagógicos. Destacamos, nessa retomada histórica, alguns autores: João Amós Comenius, que defendia no século XVI a importância da possibilidade de aprendizagem a todos os alunos, defendendo uma metodologia sustentada na arte de ensinar; Erasmo de Rotterdam, defensor da docência enquanto uma profissão, a qual precisava ter um perfil de acolhimento em relação ao aluno; Martinho Lutero, que sustentou a importância do aprimoramento do profissional professor, defendendo a importância de uma formação específica para o mesmo, e que lhe daria possibilidades de qualificar a relação entre o ensino e a aprendizagem; Charles Demia, responsável pelo primeiro espaço de formação específica para professores; e finalmente, Jean Babptiste de La Salle, que com sua obra “Conduíte des Écoles”, indica a importância de métodos e regras que acompanham uma formação docente.

A revisão de literatura, por sua vez, considerando as bases consultadas apresentou como resultados três referenciais de bom professor. O primeiro deles, “valorização do relacionamento com os alunos”, se assenta na relação entre professor, aluno e conhecimento que, conforme Lopes (2007), ficam no mesmo patamar de importância.

O segundo referencial “dialética entre a objetividade e a subjetividade: comprometimento com os conteúdos curriculares, bem como com as condições de aprendizagem dos alunos”, apresenta a evidência da mediação de emoções que, conforme Azevedo (2002), resulta da dinâmica entre as características objetivas da realidade (conteúdo) e a subjetividade do contexto (emoções e reações dos sujeitos envolvidos). Questão reforçada por Tardif (2007), em sua defesa de um saber moral

e prático na prática educativa, bem como por Yus (2002), ao afirmar que essa dialética contribui com o desenvolvimento integral do aluno. Cunha (2008) indica nesse referencial a importância da pergunta exploratória que informa ao professor quais são as capacidades de aprendizagem do conhecimento trabalhado, pelos seus alunos.

No terceiro referencial “processo de estar em formação constante (autoformação) que amplia a consciência espiritual e social do professor”, identificamos a possibilidade de crescimento profissional do docente, decorrente de suas vivências e reflexões sobre elas, sendo que Zorzan (2009), destaca a integração pessoal e social na busca pelo conhecimento, como possibilidade de ampliação da consciência do aprendiz (nesse caso, aprendiz professor).

O terceiro capítulo, “**Procedimentos Metodológicos**” apresenta a descrição metodológica fundamentada na pesquisa qualitativa e de caráter etnográfico, utilizada para o estudo de caso, que foi realizado em seis escolas públicas municipais da cidade de São Leopoldo, no estado do Rio Grande do Sul. A pesquisa qualitativa tem como ponto forte “a capacidade para estudar fenômenos simplesmente indisponíveis em qualquer lugar” (SILVERMAN, 2009, p. 51), sendo que os dados coletados ocorrem naturalmente. Como veremos nesse capítulo, nossa busca pela conceituação e pelos saberes dos bons professores, que se deu mediante entrevistas semi-estruturadas com os supervisores pedagógicos e professores por eles indicados, bem como em observações de aula dos mesmos nas escolas investigadas, tiveram como resultado dados decorrentes de “práticas de bom senso...dos dados contextuais” (SILVERMAN, 2009, p. 107), que não estavam disponíveis burocraticamente. Dessa forma, ao optarmos pelo estudo de caso do bom professor nas escolas municipais de São Leopoldo, buscamos na etnografia, o nosso referencial que, segundo Silverman (2009, p. 71), possibilita o “estudo das pessoas em locais ou ‘campo’ que ocorrem naturalmente através de dados que captam seus significados sociais”.

No quarto capítulo, “**O Bom Professor: falas e observações que revelam seus saberes**”, apresentamos os resultados das entrevistas e observações realizadas nas seis escolas descritas no capítulo anterior, os quais manifestam os primeiros indicativos de categorias que definem o perfil do “bom professor”. Esses

indicativos são apresentados em cinco tabelas e nove quadros⁵ e se assentam nos vínculos existentes entre o fator coletivo e o fator subjetivo discutidos por Hargreaves (2002) na presente introdução, indicando alguns referenciais vinculados à importância do conhecimento teórico (que inclui a formação do professor), - fator coletivo; e a necessidade de uma prática docente caracterizada pelo afeto e pela firmeza (caminhos encontrados pelos professores para qualificar sua docência) - fator subjetivo.

No quinto capítulo, intitulado **“Seis Casos Escolares: dados, cruzamentos e resultados que legitimam os indicativos do bom professor”**, discutimos o resultado dos cruzamentos decorrentes das falas das supervisoras e professoras de cada escola separadamente, articuladas com os registros das observações de aula realizadas. Esse capítulo legitima os indicativos de bom professor provenientes do capítulo anterior, sendo que os mesmos são teorizados com as contribuições dos três referenciais de bom professor discutidos no capítulo dois, bem como com os seguintes enfoques teóricos: práticas educativas de qualidade, abordadas por Maurice Tardif (2007); desafios necessários para a educação da sociedade do conhecimento, discutidas por Andy Hargreaves (2004); a educação holística e suas contribuições com a formação integral dos sujeitos, uma contribuição de Rafael Yus (2002); e as habilidades docentes que qualificam a prática do bom professor, de Maria Isabel da Cunha (2008).

Os cruzamentos feitos resultam em seis casos escolares, sendo que cada escola foi codificada por letras alfabéticas e recebeu caracterizações específicas.

Os resultados obtidos nessa análise proporcionaram uma relação entre os referenciais de bom professor decorrentes do capítulo dois e os indicativos desse bom professor inseridos nas seis escolas. A mediação entre os referenciais e os

⁵ Tabela 1 - Dados de identificação das escolas;
 Tabela 2 - Dados de identificação das supervisoras;
 Tabela 3 - Número de bons professores indicados, porcentagem correspondente e indicação do melhor professor;
 Tabela 4 - Por que ele é o melhor professor da escola?
 Tabela 5 - Dados obtidos mediante as entrevistas com as professoras indicadas pelas supervisoras;
 Quadro 1 - Como te avalias enquanto professora?
 Quadro 2 - Foste indicada como uma boa professora. Qual o motivo dessa indicação?
 Quadro 3 - Quais os saberes que fundamentam a tua prática?
 Quadro 4 - Como adquiriste esses saberes?
 Quadro 5 - Dados informativos sobre as observações realizadas;
 Quadro 6 - O que o observado está fazendo?
 Quadro 7 - Como o observado está fazendo?
 Quadro 8 - Como se caracteriza a ação do observado?
 Quadro 9 - Qual o motivo de incluir o registro dessas características nas anotações?

indicativos de bom professor resultaram nas seguintes categorias:

- a) conhecimento teórico/prático;
- b) metodologia inclusiva norteada pelo afeto e pela firmeza;
- c) prática docente inovadora e motivadora.

O sexto capítulo, “**O bom professor: liderando com conhecimento, comprometimento e atitude**”, desenvolve o conjunto das três categorias de bom professor numa ação denominada Liderança Docente. Para isso apresentamos inicialmente as concepções de liderança que se sustentam no SER LÍDER (NOBRE, 2004) e que destacam a valorização da subjetividade, o exercício de poder como uma construção coletiva (WILBER, 2006; GILLEY, 1996) e a necessidade de princípios, como fundamentos principais da liderança (COVEY, 2002). Na sequência, relacionamos essa concepção de liderança com a “liderança docente”, discutindo-a com cada categoria separadamente.

Esperamos que a leitura da tese inspire os leitores a refletirem sobre as práticas docentes da atualidade, questionando sobre a possibilidade de estarem inseridas na boa docência dos bons professores.

2 O BOM PROFESSOR: EM BUSCA DE REFERENCIAIS QUE FAZEM A DIFERENÇA NA DOCÊNCIA

Importa agora demonstrar que, nas escolas, se deve ensinar tudo a todos. Isto não quer dizer, todavia, que exijamos a todos o conhecimento de todas as ciências e de todas as artes...Com efeito, isso nem de sua natureza é possível a qualquer dos homens. Pretendemos apenas que se ensine a todos a conhecer os fundamentos, as razões e os objetivos de todas as coisas principais, das que existem na natureza como das que se fabricam, pois somos colocados no mundo, não somente para que façamos de expectadores, mas também de atores.
(JOÃO AMÓS COMÊNIO, 1657)

Nesse capítulo discutimos a docência em sua dimensão positiva, sustentada na “aprendizagem do aprender” uma vez que resulta da revisão de literatura, cujas palavras-chave foram o bom professor. Antes de discutirmos os resultados encontrados nessa revisão, no entanto, consideramos relevante retomar alguns pontos referentes à origem da docência, bem como sobre sua evolução, uma vez que os ideais pertinentes ao bom trabalho docente são tão antigos quanto o seu processo histórico. A citação de Comênio assentada na “arte de ensinar tudo a todos”, no contexto do século XVII, é a prova disso, pois indica uma visão educativa que era inclusiva e significativa.

2.1 ORIGENS DA DOCÊNCIA

Saviani (1998) aponta como possíveis origens da docência os espaços educativos informais dos séculos VII e VI aC, quando os primeiros filósofos⁶, através de suas retóricas, reuniam os ouvintes em praças públicas e, a partir de questionamentos como: “Por que nada permanece idêntico a si mesmo ? De onde vêm os seres? Para onde vão, quando desaparecem? Por que se transformam? Por que se diferenciam uns dos outros?” (CHAUÍ, 2003, p. 32), despertavam a curiosidade de seus ouvintes e sua participação.

⁶ Segundo historiadores da filosofia, os primeiros filósofos surgem “nas colônias gregas da Ásia Menor... na cidade de Mileto. E o primeiro filósofo foi Tales de Mileto” (CHAUÍ, 2003, p. 32).

De acordo com Gadotti (2002, p. 17) as perguntas desses filósofos continuam sendo feitas pelos pensadores de hoje, neles incluídos, os professores. “O que varia são as respostas, sempre inacabadas, motivo por que são novamente recolocadas... de forma dialética, com crises, contradições e fases que não se anulam, nem se repetem”.

Através das reflexões sobre as perguntas acima e o processo dialético responsável pela evolução de suas respostas, surgem os diferentes pensamentos pedagógicos presentes nas ações didáticas dos professores.

O pensamento pedagógico oriental⁷, por exemplo, ligado principalmente à religião e seus valores da “tradição da não-violência, da meditação” (GADOTTI, 2002, p. 21), evolui e é responsável pelas discussões sustentadas na ênfase sobre a necessidade do desenvolvimento da espiritualidade entre as pessoas, incluindo os professores. Fato inserido nas teorias da educação holística que valoriza “o reconhecimento da dimensão espiritual da pessoa...por meio da conexão intrapessoal e transpessoal” (YUS, 2002, p. 109), para educar todas as dimensões humanas.

Gadotti (2000) destaca o pensamento pedagógico renascentista como um marco na educação, uma vez que está vinculado a fatores importantes da evolução da própria história, sendo que Cotrim (2003, p. 148) afirma que no renascimento surge uma nova proposta de ser e viver. Diante disso, os intelectuais “em vez de exaltarem excessivamente a fé religiosa...desejavam explicações mais racionais...Isso levou ao racionalismo e ao humanismo”, rompendo com o domínio do poder do clero religioso e feudal, sustentado nas regras religiosas católicas, que atribuíam aos sacerdotes a tarefa de ensinar.

Podemos afirmar, portanto, que o pensamento pedagógico renascentista, com suas características racionalistas e humanistas, representa a origem da formalização da docência, uma vez que surgem pensadores muito importantes devido a suas idéias educacionais, desencadeadas pelas influências do contexto histórico. Entre os vários pensadores destacamos: Erasmo de Roterdam (1469-1536); Martinho Lutero (1483-1546); e João Amós Coménius (1592-1670).

⁷ Representado por doutrinas religiosas como o Taoísmo (Tao=razão universal), sendo Confúcio um de seus representantes (551-479 a.C.).

Esses três pensadores, conforme veremos a seguir, contribuíram com suas idéias e argumentos sustentados na necessidade de uma preparação específica ao professor que considerou questões afetivas, técnicas e metodológicas.

Erasmus de Rotterdam, diante de suas convicções sobre a necessidade da tolerância e do amor no processo de conhecimento, indicava que um professor precisava ser um profissional preparado, que oportunizasse o desenvolvimento dessas questões na educação por ele proporcionada. Segundo ele:

Do mesmo modo que os filósofos esculpem a imagem do sábio, do retórico ou do orador, de forma a torná-lo quase inexistente na prática, assim é bem mais cômodo delinear o perfil do educador do que apontar indivíduos que personificam o modelo traçado (ERASMO, 1996, p. 47).

Veiga (2005, p. 25) afirma que “os membros de uma profissão formam um grupo, no seio do qual, se mantém uma forte coesão. São regidas por uma ética e uma identidade comuns ao conjunto de profissionais”, o que faz da contribuição de Erasmo de Rotterdam, no contexto do século XVI, uma precursora no conjunto de fatores necessários para a discussão da docência atual. Ou seja, uma boa docência necessita de uma boa formação, para validar sua profissionalidade e identidade.

Martinho Lutero, ao romper com os dogmas da igreja católica que monopolizavam o conhecimento dando-lhe características religiosas e indiscutíveis, confirma os ideais de Roterdam, evidenciando a necessidade de uma formação específica para as pessoas que viessem a educar as crianças. De acordo com ele, para “ensinar e educar as crianças é necessário gente especializada” (LUTERO, 2000, p.18), pois para atender os interesses e necessidades das mesmas, seria necessário que as autoridades criassem espaços específicos e pessoas preparadas.

A docência, em sua evolução, se preocupou com um aprimoramento profissional que vai além da formação inicial, como defendia Rotterdam, uma vez que, de acordo com Veiga (2005, p. 29), o profissionalismo é “a complexa variedade a que um profissional se deve submeter para desempenhar o trabalho com dignidade, justiça e responsabilidade”, contemplando o que Lutero defendia ao destacar a observância das necessidades e interesses da criança.

Essas considerações complementam, portanto, a questão da necessidade de formação inicial para o professor, defendida por Rotterdam, ao valorizar a mediação dela com o contexto educacional que pode se modificar, pois “os interesses e

necessidades das crianças”, que exigem do professor uma preparação específica, podem ser relacionadas à importância da formação continuada para que os docentes construam um perfil de bom professor.

O terceiro pensador, João Amós Comenius, em sua obra *Didáctica Magna* (1657), define o educador como o formador da juventude e, dessa forma, antes de ensinar o aluno, deve despertá-lo para a vontade de aprender. Conforme a citação inicial desse capítulo, “ensinar tudo a todos” exige que compreendamos seu significado, pois nenhum ser humano poderá armazenar o conhecimento de todas as ciências, bem como o processo de aprendizagem de cada um é diferenciado.

As marcas do rigor da educação que Comenius recebera foram o motivo pelo qual buscou os princípios de uma didática revolucionária para o século XVII, que sintetizava os princípios e fundamentos que permitiram ao homem colocar-se no mundo como autor. Ele, ao considerar que os agentes envolvidos no processo de educação precisariam assumir sua postura ativa, tornando-se “autores” e não meros expectadores, assume um papel fundamental nas nossas considerações sobre a evolução da docência, pois dá destaque à relação entre ensino e aprendizagem, em que “tudo o que se deve saber, deve ser ensinado: - qualquer coisa que se ensine deverá ser ensinada em sua aplicação prática... ; - deve ensinar-se de maneira directa e clara; ...ensinar as coisas em seu devido tempo”⁸.

Enfatiza uma questão fundamental na boa atuação do professor, relacionada a sua intenção enquanto docente. Quando Comenius se posiciona e se rebela em relação a um tipo de educação que recebera, desprovida de afeto e compreensão, traz perspectivas de que o professor deve querer bem seu aluno e, para isso, deve ter a intenção de promover um bom ensino a todos. É o que, no processo evolutivo da docência, está relacionado ao comprometimento do professor frente a sua tarefa.

Considerando as ideias centrais desses três pensadores que foram utilizados para discutir a origem e a evolução da formalização da docência (necessidade de formação para os professores - Rotterdam; necessidade de profissionalização para os professores - Lutero; valorização da relação entre ensino e aprendizagem por parte do professor - Comenius), temos na sequência de nosso texto, duas contribuições que legitimam essas ideias: a indicação da existência do primeiro

⁸ COMENIUS. In: WIKIPEDIA. 2009. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Comenius>>. Acesso em: 26 out. 2009.

espaço de formação docente, que de acordo com Veiga (2005) surge com Charles Démia, e a preocupação com uma padronização técnica para a função de professor, defendida por La Salle.

Charles Démia, abade francês, funda em Lyon, França, “um centro de formação que prefigura as escolas normais” (VEIGA, 2005, p. 18), o qual é considerado pela autora como o “primeiro seminário de formação de mestres na França”.

Em 1678, também na França, Jean Babtiste de La Salle, fundador da Congregação dos Lassalistas, institui uma escola de formação de professores, sendo que é necessário destacar uma de suas obras, “Conduite des Écoles” (manuscrita em 1706 e publicada em 1720). Essa obra orienta o trabalho realizado nas escolas, mediante métodos inovadores que integravam o ensino religioso com assuntos seculares, sendo que os professores eram bem preparados e fiéis à sua vocação e missão. No contexto do século XVIII, vale destacar, as diretrizes de uma boa preparação se assentavam no cumprimento de regras e à fidelidade ao conhecimento histórico. Conforme La Salle (1993, p. 597), “O homem é tão sujeito ao relaxamento e mesmo à mudança que lhe são necessárias regras por escrito para mantê-lo em seu dever, e para impedi-lo de introduzir alguma coisa de novo e de destruir o que foi sabiamente estabelecido”.

A citação confirma sua influência nos legados educacionais sustentados na observância de normas, regras e conteúdos a serem seguidos. De acordo com Veiga, as especificidades do processo histórico da docência contribuíram com a profissionalização da mesma, através das relações entre a formação inicial, a formação especializada e as opções metodológicas dos professores, visando a relação positiva entre o ensino e a aprendizagem. Segundo a autora,

A profissionalização não se resume à formação profissional, mas envolve alternativas que garantam melhores condições objetivas de trabalho e de atuação, e que respeitem as práticas pedagógicas construídas ao longo da experiência profissional. A profissionalização percorre outros caminhos que não são garantidos somente pela formação inicial (VEIGA 2005, p. 31).

Esses caminhos têm raízes nas ideias de Roterdam que defendia a importância do amor e da tolerância na docência. As convicções de Lutero sobre um ensino que atendesse aos interesses das crianças e, dessa forma, precisava ser feita por gente especializada, traz à tona a intenção docente como um diferencial nessa caminhada.

A realidade tem evidenciado muitos casos em que os professores buscam constantemente meios de aperfeiçoamento profissional que vão além de sua formação formal, mas apesar disso, continuam assumindo a mesma postura que tinham antes de trilhar esses caminhos, nos levando a refletir sobre qual é o requisito pertinente à intenção docente, que faz do professor um bom professor. Partimos do pressuposto de que a questão do comprometimento docente assume relevância nessa reflexão e, a partir disso, precisamos considerar um componente a mais: a autonomia. É justamente ela que proporcionará ao professor a recuperação da capacidade de decisão sobre o caminho a ser seguido para qualificar sua didática, que se perde em meio a tantas forças externas e pré-determinadas, decorrentes do contexto descrito em nossa introdução. De acordo com Freire (1997, p. 28), a autonomia do professor deve respeitar a “rigorosidade metódica” que leva os educandos a “se aproximar dos objetos cognoscíveis”, bem como o respeito aos saberes desses alunos que proporciona a discussão sobre a “realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina” (FREIRE, 1997, p. 33) e, sendo assim, ela implica decisões subjetivas, mas comprometidas com a escola e com os alunos.

A docência, portanto, se constrói em dinâmicas escolares que indicam características contextuais e reforçam a necessidade de uma relação entre a formação profissional e a capacidade intrínseca do profissional de redimensioná-la, por meio da autonomia que lhe é conferida. A docência sempre se deu e sempre se dará através de relações interativas, pois trabalha com grupos em lugares públicos onde “trata-se, a um só tempo, de atender às exigências individuais dos alunos sem perder de vista a dimensão coletiva do trabalho” (VEIGA, 2005, p. 44).

É nessa questão que retomamos a contribuição de João Amós Comênio, do início desse capítulo, quando ele se refere ao direito de aprendizagem que todos os alunos têm, frente aos conteúdos que compõem os diversos currículos. Esse direito só é contemplado por meio de uma docência que busque os caminhos necessários para administrar esse compromisso com uma realidade contingencial: tempo, condições de ensino e condições de aprendizagem dos alunos, fazendo desse profissional um bom professor.

Frente a isso questionamos: quem é o bom professor desse século? De que forma esse bom professor poderá cumprir com as exigências da realidade educacional, inserida em necessidades sociais vinculadas à consciência planetária? Quais os referenciais docentes necessários para que esse professor ensine a aprender, em detrimento ao ensinamento do esquecimento, e que garantem a concretização de seus objetivos educacionais, mesmo sem condições de trabalho?

Para caracterizá-lo, fizemos uma revisão de literatura que tinha como palavras-chave o “bom professor”, sendo que a mesma foi realizada no período de 2000 a 2009 nas seguintes bases de dados: o banco de dissertações e teses da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS); o banco de teses da CAPES; e os artigos do SCIELO. Buscamos também um artigo comparativo em dados internacionais, tendo por base o ano de 2009, os quais são utilizados nos comentários finais desse capítulo.

Encontramos nessa revisão, dezesseis publicações no banco de dissertações e teses da PUCRS, sendo que destacamos entre elas, oito produções que serviram de embasamento para a elaboração dos indicativos de bom professor no presente capítulo.

As produções são compostas por três teses e cinco dissertações, as quais apresentamos a seguir.

Elizabeth Garcia Costa (2009), em sua tese “Educar para a solidariedade: o significado e a manifestação de uma consciência”, discute os significados e as novas consciências na educação, decorrentes de seu questionamento sobre a forma de construção de uma proposta educativa que contribua com a humanização de educadores. Os seus resultados apontam a solidariedade como um valor ético, princípio educativo e fator importante para o desenvolvimento de uma sociedade que deve estar preparada para viver com as diferenças.

A tese de Cristhiany Bento Barreiro (2009), “Pesquisa Formação: a construção de si na escuta do outro”, traz a perspectiva da construção pessoal baseada nas escutas de si e dos outros, sendo que os resultados obtidos por meio da pesquisa-formação, sustentada na construção de biografias educativas, indicam que as experiências formais e informais que os educadores vivenciam estão impregnadas em seu processo de formação.

A pesquisa de doutorado sobre a “Consciência espiritual e social na escola: processo educativo necessário para a formação humana”, desenvolvida por Adriana

Loss Zorzan (2009), e que parte do questionamento sobre quais seriam as contribuições das práticas de autoformação para os alunos, traz resultados muito significativos. Entre eles identificamos que o trabalho pedagógico sustentado na autoformação, proporciona aos alunos que eles rompam com o individualismo e aprendam a valorizar a convivência, ampliando sua consciência social e espiritual.

A dissertação de Fátima Veiga Mendonça (2008), “A gênese do ser professor: olhar e escuta atentos para compreender os seus caminhos complexos, reflexivos e intersubjetivos”, questionou a forma como o “ser professor” emerge, considerando a dialética entre os aspectos teóricos-práticos (formação e currículo), e a singularidade do aluno, sustentados em teorias referentes à auto-reflexão docente. A autora destaca como um dos resultados de seu trabalho, que a formação profissional se dá em meio a uma rede intersubjetiva, a qual vai constituindo o “ser professor”.

Anabel Priebe de Souza Gerber (2007), em sua dissertação sobre “O bem estar na docência: o cuidado de si através da arte”, valorizando a estética da existência para a obtenção do bem estar na docência.

Na dissertação de Giane Farias Ferreira (2009), intitulada “Os professores como transformadores da escola”, encontramos a seguinte pergunta: os professores podem fazer a diferença na escola? A dissertação buscou o entendimento sobre qual a percepção que os professores da Educação Básica têm em relação ao seu papel na sociedade e também sobre quais seriam as competências necessárias para seu trabalho. Um dos resultados da pesquisa é o entendimento, por parte do professor, sobre a necessidade de assumir uma nova postura, em que competências profissionais e pessoais se articulam.

A investigação de Izabel Christina Brum Abiana (2009), na dissertação intitulada “Prática docente de profissionais-formadores em cursos de educação continuada de professores: uma experiência de ação-reflexão”, tinha como objetivo a qualificação da prática docente dos professores que atuam em formação continuada de educadores. Entre os resultados, destaca-se a construção de um conhecimento profissional docente que contribui com reformulações do currículo e metodologias.

Luis Flávio Rangel (2005), em sua dissertação “O equilíbrio dinâmico entre o racional e o emocional: movimentos de formação de um bom professor”, investiga posturas e procedimentos que contribuem para a construção de um clima favorável de trabalho. Suas conclusões se referem ao seguinte: as competências docentes surgem com naturalidade a partir de um relacionamento interpessoal positivo.

No banco de teses da Capes, dos cinco ítems encontrados, destacamos duas publicações.

A tese “Desvelando práticas bem sucedidas de uma professora de matemática”, de Maria da Penha Lopes (2007), apresenta uma análise da prática de uma professora, considerada bem sucedida e destacando ações por ela desenvolvidas. Há uma referência para a forma como se dá o relacionamento com seu aluno, mediante a aprendizagem. Entre os resultados encontramos o equilíbrio entre as perspectivas de conceito e procedimentos no ensino.

Cleomar Azevedo (2002), em sua tese “As emoções no processo de alfabetização e a atuação docente”, chama a atenção para a mediação das emoções na aprendizagem, evidenciando as relações existentes entre as características objetivas da realidade educativa e as interações sociais estabelecidas com os alunos. Os resultados mostram que os professores investigados demonstram interesse e envolvimento com sua função, validando a mediação de emoções no processo educativo.

Por fim, nos artigos do SCIELO, encontramos apenas três trabalhos em nossa busca, sendo que apenas um foi considerado apropriado para discutir nossa temática.

Nos referimos ao artigo de Ana Karin e Carmem Lúcia de Lima Hellfer (2008), “Diagnóstico do desempenho na docência da graduação da Universidade de Santa Cruz (UNISC)”, sendo que descrevem a experiência desse processo, durante toda a sua trajetória referente à avaliação de professores. No programa de Avaliação Institucional de 2007, um dos objetivos da universidade se aproxima em muito de nossa tese: identificar o bom professor. Destacam em seus resultados, o fator da dimensão pessoal docente como um indicativo para um bom relacionamento com seus alunos, conferindo-lhes boas condições de qualificar a dimensão prática num cenário complexo, como a educação.

Além das bases consultadas, trabalhamos nesse capítulo com vários autores da atualidade que têm realizado pesquisas na área da docência. Há alguns que merecem nosso destaque, pois contribuíram com fundamentos teóricos importantes para nossa discussão. Entre eles, destacamos Maria Isabel da Cunha, Maurice Tardif, Andy Hargreaves e Rafael Yus.

Maria Isabel da Cunha (2008), no livro “O bom professor e sua prática” estuda a prática docente e seus significados para o aluno, as dificuldades inerentes ao

processo de ensino, os fatores indicativos de um “fazer do bom professor”, assentados na preocupação dos profissionais quanto à escolha dos procedimentos, a presença de habilidades de ensino presentes nessa prática e as interferências do contexto de trabalho. A obra se refere aos resultados de sua tese de doutorado (1985), a qual decorre de suas preocupações com a formação do professor e a concretização de sua prática. A autora contribui também com estudos decorrentes de sua pesquisa desenvolvida em três universidades brasileiras, buscando a reflexão sobre as conseqüências das políticas avaliativas de nosso país (1995 a 2002) no espaço universitário e suas relações com a qualidade educacional, incluindo evidentemente a concepção da docência. Encontramos esses resultados no livro “Formatos avaliativos e concepção de docência” (2005).

Maurice Tardif, por sua vez, contribui com suas pesquisas realizadas sobre os saberes docentes, sendo que seu livro “Saberes docentes e formação profissional” (2007), discute a questão dos saberes dos professores durante sua prática nos espaços de formação e as ambigüidades inerentes a eles. Questões como a temporalidade do saber relacionada à história escolar dos professores e também ao processo de construção profissional, revelam a característica plural dos saberes docentes. Esses estudos abordam fatores como interações humanas, dilemas, práticas de qualidade e conhecimentos adquiridos na formação, enquanto elementos constituintes dos saberes dos professores.

Andy Hargeaves questiona em seu livro “O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança” (2004), as evidências obtidas em pesquisas destinadas à qualificação do ensino médio, as quais foram realizadas no Canadá e nos Estados Unidos. Destacamos, entre os resultados obtidos, o reconhecimento de que não há modelos únicos de aprimoramento aplicáveis às comunidades escolares, para que o ensino da atualidade contemple os desafios da sociedade do conhecimento. É necessário que a inventividade e o desenvolvimento da inteligência coletiva estejam presentes nas práticas docentes, a fim de contribuir com a preparação dos jovens quanto às suas possibilidades de sobrevivência e crescimento na sociedade, desafiando esses professores a se engajarem nas transformações sociais que essa mesma sociedade exige.

Finalmente, o autor Rafael Yus, em seu livro “Educação Integral: uma educação holística para o século XXI” (2002) indica bases pedagógicas da corrente de educação integral que evidencia a importância de todas as potencialidades

humanas no processo educativo, criticando o ensino centrado nas disciplinas escolares e que desconsideram a subjetividade do aprendiz. Frente a isso, o autor aborda as qualidades necessárias aos professores que atuam sustentados nessa perspectiva educacional, destacando entre elas, a autenticidade, a atenção e o cuidado, as quais possibilitam uma educação que desenvolva a humanidade e o respeito na relação com os alunos. Suas contribuições proporcionam uma articulação com as temáticas discutidas pelos autores anteriores, uma vez que retomam as habilidades docentes, os saberes docentes, e a necessidade de inventividade para a constituição de bons perfis docentes.

A leitura das teses, dissertações e artigos, sustentados numa diversidade de indicativos de bom professor, nos possibilitou que estruturássemos três referenciais de bom professor, os quais ficam assim agrupados:

- a) valorização do relacionamento com os alunos;
- b) dialética entre a objetividade e a subjetividade: comprometimento com os conteúdos curriculares, bem como com as condições de aprendizagem dos alunos;
- c) processo de “estar em formação constante” (autoformação) que amplia a consciência espiritual e social do professor, visando à emancipação humana.

Passamos, dessa forma, ao desenvolvimento de cada um deles.

2.2 REFERENCIAIS DE BOM PROFESSOR: UM SUPORTE TEÓRICO PARA A LEITURA DA REALIDADE E ANÁLISE DOS DADOS

2.2.1 Valorização do Relacionamento com os Alunos

As escolas são oficinas de humanidade, contribuindo em verdade,
para que os homens se tornem verdadeiramente homens.
(JOÃO AMÓS COMÉNIUS)

O referencial “valorização do relacionamento com os alunos” está assentado na humanidade, compromisso da escola, de acordo com Comênio, sendo que o

professor, para traduzir seu conhecimento em forma de um saber docente, necessita da ajuda do aluno.

Essa ajuda é interpretada, de acordo com Lopes (2007), como um resultado da interação que ocorre entre o professor e os alunos, juntamente com o conhecimento, evidenciando que, ao valorizar o relacionamento com o aluno, o professor não está menosprezando a importância do seu conhecimento teórico, mas sim, organizando-o em forma de atividades significativas para o aluno, a partir do que conhece sobre ele nesse relacionamento.

Dessa forma o professor, ao valorizar as interações do relacionamento com o aluno, consegue conhecer bem seu grupo discente e, ao mesmo tempo, respeitar a essencialidade do conhecimento teórico. Frente a isso, Nunes e Helfer (2009, p. 173) afirmam que “a prática docente pode ser estudada sob a ótica da dimensão pessoal, da dimensão prática, da dimensão conhecimento profissional e da dimensão contextual”.

Essa intermediação é aprofundada pelas autoras, ao afirmarem que a dimensão do conhecimento, para se legitimar, necessita da contribuição de três eixos principais: “o eixo científico...eixo psico-pedagógico...eixo empírico” (NUNES; HELFER, 2009, p. 173). O eixo científico, de acordo com as autoras, está vinculado aos argumentos teóricos do professor, na defesa de sua prática; o eixo psico-pedagógico media o conhecimento docente com o significado que ele pode ter para o aluno; e o eixo empírico, por sua vez, exige a tradução desse conhecimento, juntamente com a participação do aluno, para o contexto em que se dá a educação.

As considerações revelam que a valorização da relação docente/discente implica na interatividade entre três elementos-chave: o conhecimento; os atores da aprendizagem (professores e alunos) e os objetivos educacionais, o que solidifica o referencial “valorização do relacionamento com os alunos”, como fundamento para a boa docência.

O conhecimento, de acordo com Rangel (2005), como já apontamos, é fundamental porque a atuação do professor precisa ter consistência e organização, sendo que a capacidade de organização decorre do conhecimento que o mesmo tem, frente ao conteúdo trabalhado. A articulação entre conhecimento e organização, por sua vez, implica na postura ativa e comprometida do professor e dos alunos, o que possibilita a concretização dos objetivos educacionais.

Tardif (2007) afirma que o ensino é um trabalho interativo no qual há a necessidade de lidar com uma multiplicidade de fatos, juntamente com a necessidade de estratégias para administrá-los, à medida em que o conhecimento é trabalhado. Entendemos que a capacidade de buscar estratégias, que sejam adequadas, se sustentam no bom relacionamento que o professor tem com seus alunos, os quais evidentemente exigem que esse professor também tenha uma relação de flexibilidade com seu planejamento. O processo de flexibilidade indica que: “a docência é o que se chama de uma atividade estruturada e orientada para objetivos a partir dos quais o ensino compreende, planeja e executa sua própria tarefa, utilizando e coordenando vários meios adequados para realizá-la” (TARDIF, 2007, p. 196).

Diante desses objetivos, concordamos com Tardif (2007, p. 221) quando o autor relaciona a boa docência com a legitimação de seus objetivos educacionais vinculados a uma aprendizagem verdadeira, na qual “os alunos devem tornar-se, de uma maneira ou de outra, os atores de sua própria aprendizagem, pois ninguém pode aprender em lugar deles”.

Essa tarefa da docência, relacionada à utilização de estratégias, como apontamos, dá consistência ao referencial “valorização do relacionamento com o aluno”, uma vez que a escolha das estratégias revela a natureza da atividade do professor. Se essa natureza estiver sustentada em intenções comprometidas com o conteúdo trabalhado, como também com as necessidades individuais do educando, fazendo deles atores ativos no processo de ensino, a afirmativa “ensinar tudo a todos” evidenciada por Comenius está presente nessa discussão e contribui com a qualificação da prática. Retomamos, nesse aspecto, a dimensão pessoal que “envolve a identidade do professor, sua maneira de se relacionar com o grupo. Se expressa de forma mais concreta na relação professor-aluno, acentuando a responsabilidade ética do professor” (NUNES; HELFER, 2009, p. 178).

A qualificação da prática docente contribui com a construção de um conhecimento que, de acordo com Hargreaves (2004), revela a função catalisadora da docência na sociedade atual, conduzida pelo avanço do conhecimento, ao mesmo tempo em que busca sua sobrevivência através da humanização do ensino. O professor, nessa função, precisa “promover a aprendizagem cognitiva profunda” e “aprender a ensinar por meio de maneiras pelas quais não foram ensinados” (HARGREAVES, 2004, p. 40), indicando a presença da rede subjetiva em que o ser

professor vai se constituindo. Nessa rede, há a necessidade de superação do professor em relação a sua prática e, conforme Mendonça (2008, p. 108), para que ela possa ocorrer, “é necessário acreditar no potencial de realizar mais”. O investimento nesse potencial e, conseqüentemente no ser professor, não se concretiza por meio de “arranjos metodológicos, mas se apresenta de forma que expresse a autenticidade dos alunos” (MENDONÇA, 2008, p. 107). Evidenciamos a importância dessa subjetividade na capacidade que o professor deve ter em ser capaz de administrar os desafios educacionais de hoje.

De acordo com Cunha (2005, p. 6), “o professor é hoje posto em xeque principalmente pela sua condição de fragilidade em trabalhar com os desafios da época”, os quais incluem, além das novas tecnologias, a necessidade de lidar com funções que antes eram só da família e que agora são repassadas à escola.

Nesse sentido, a autora afirma que o bom professor desenvolve algumas habilidades durante a sua prática, as quais o capacitam a desenvolver um bom trabalho em meio a esse contexto novo e para o qual não foi preparado (CUNHA, 2008). Uma dessas habilidades é o “incentivo à participação do aluno” que nada mais é do que a decorrência do processo de valorização do relacionamento com o mesmo, pois o professor, ao planejar sua aula, sustentado nos conteúdos curriculares, considera os resultados que já obteve na valorização da relação com o aluno e opta por estratégias metodológicas que, através do espaço de participação com os discentes, poderá trazer resultados pedagógicos intensos e significativos.

Conforme Tardif, a questão do saber docente é social. Ele decorre de “todo um jogo sutil de conhecimentos, de reconhecimentos e de papéis recíprocos, modificados por expectativas e perspectivas negociadas” (TARDIF, 2007, p. 13). O autor enriquece essas questões com a “Concepção Arte” das práticas educativas de qualidade, a qual ele relaciona ao “talento docente” revelado durante as práticas que buscam a contemplação de objetivos educativos.

Essa concepção “associa a atividade do educador a uma arte, isto é, a uma *téchne*... que pode ser traduzido indistintamente pelas palavras ‘técnica’ ou ‘arte’” (TARDIFF, 2007, p. 154). A mediação entre a arte e a técnica se revela nos caminhos metodológicos escolhidos pelo professor, resultantes da reciprocidade entre os sujeitos da aprendizagem e referendando o referencial valorização do relacionamento com o aluno como uma fonte de aprendizagem docente para qualificar ainda mais sua técnica.

Dessa forma, defende-se uma docência comprometida com o conhecimento teórico do professor (ponto de partida para seu planejamento); a valorização dos conhecimentos discentes decorrentes dessa relação com o aluno; e a capacidade estrategista do professor, no sentido de mudar caminhos pré-estabelecidos quando os indicativos que resultam desse relacionamento, assim o sugerirem.

É o processo que Rangel (2005) define como desenvolvimento docente resultante de dimensões cognitivas e afetivas que levam o professor a organizar sua prática de acordo com as necessidades, tanto dos alunos, como dele próprio, fazendo do professor um estrategista habilidoso no relacionamento com o aluno e contribuindo com sua humanização.

Barreiro (2009) destaca a importância das escutas e narrativas de vida no repertório formativo, o que faz também do referencial “valorização do relacionamento com o aluno”, uma postura de escuta do outro e de si mesmo e assim, ao analisar essas escutas, ampliar seu repertório formativo e se tornar um estrategista humanizado e promovendo a humanização.

Esse primeiro referencial de bom professor indica que há uma intenção de promover um processo de ensino-aprendizagem autêntico e comprometido com a sustentabilidade, pois o professor que atua de acordo com esse referencial revela sua intenção docente vinculada à responsabilidade que lhe cabe e assim, contribui com seus alunos para se “constituírem como verdadeiros homens”.

Passamos assim à análise do próximo referencial.

2.2.2 Dialética entre a Objetividade e a Subjetividade: Comprometimento com os Conteúdos Curriculares, bem como com as Condições de Aprendizagem dos Alunos

Está implantado também no homem o desejo de saber;
e não apenas a aceitação resignada.
(JOÃO AMÓS COMÉNIUS)

Partindo da histórica frase de Comênio, iniciamos a reflexão desse segundo referencial de Bom Professor, relacionado à objetividade dos conteúdos e a subjetividade presente na relação do ensino com a aprendizagem.

Ao indicarmos que a objetividade é representada pela definição dos conteúdos pertinentes ao currículo, os quais merecem o respeito e a compreensão do professor no sentido de que sejam trabalhados, buscamos na perspectiva subjetiva da docência, a possibilidade de despertar nos alunos sua vontade de aprender o referido conteúdo em detrimento de sua mera aceitação.

Necessário se faz um olhar docente crítico ao currículo escolar, visando sua interdisciplinaridade e conseqüentemente sua concretização. Santomé (1998) afirma que a interdisciplinaridade curricular e a aprendizagem efetiva estão em sintonia porque oportunizam uma educação ética e política que desperta no aluno a vontade de aprender. Segundo ele, “Educar é uma ação profundamente política e ética...o êxito das intervenções educacionais está ligado a um compromisso consciente e cuidadoso com a comunidade à qual se pretende servir” (SANTOMÉ, 1998, p. 147). A consciência docente presente no cuidado demonstrado nas ações didáticas, que coloca o conhecimento teórico e a capacidade de aprendizagem no mesmo patamar de importância, indica que o currículo pode vir a ser um grande aliado do professor.

Afirmamos isso porque muitas vezes nos deparamos com ditos populares entre os professores, referentes ao fato de que “não se pode fazer um bom trabalho na escola, porque é necessário seguir o currículo...” Dessa forma, ao partirmos de um conceito de currículo que se contrapõe ao impedimento de realizar um bom trabalho e sinalizar para a “dialética teoria-prática” decorrente de uma “análise do currículo como objeto social e da prática criada em torno do mesmo” (SACRISTÁN, 2000, p. 47), encontramos respaldo para a efetivação da dialética entre a objetividade e a subjetividade, fazendo desse currículo um fator positivo para o bom trabalho docente.

Abiana (2009) afirma que a relação com o currículo e conseqüentemente com sua ressignificação exige que os professores vivenciem práticas reflexivo-críticas. Segundo ela, “cabe ao professor assumir uma posição reflexiva frente às diferentes situações surgidas, buscando, entre seus conhecimentos, os que ajustados a uma nova situação, permitam resolvê-las adequadamente” (ABIANA, 2009, p. 47). Sendo assim há a possibilidade de qualificação constante da prática, o que favorece as condições de efetivação da dialética entre a objetividade e a subjetividade.

Para isso, de acordo com Azevedo (2002), é necessário que tenhamos, enquanto professores, na aprendizagem que objetivamos proporcionar a presença da mediação das emoções, revelando que há uma dinâmica entre as características

objetivas da realidade (os conteúdos) e a subjetividade inerente ao contexto (emoções e reações discentes), que deve ser bem administrada pelo professor.

De acordo com o autor, um dos fatores que constituem o bom professor se sustenta nessa mediação em sua prática, sendo que isso exige do docente a utilização de metodologias que dêem espaço a essa mediação. Casassus (2008, p. 28) diz que o “o clima emocional é essencial para haver aprendizagem” e, “além de conhecer os conteúdos que ensina, o professor deve saber identificar as necessidades dos alunos”.

Necessita-se que haja equilíbrio entre o racional e o emocional, favorecendo a aproximação entre os conteúdos teóricos e as ingerências dos mesmos no contexto educativo.

Favorecer a integração entre a objetividade dos conteúdos curriculares (com os quais todos os professores têm compromisso) e a subjetividade que integra as emoções inerentes aos professores e alunos nessa relação com o contexto, exige que se estabeleça um clima de aceitação entre os sujeitos, sustentado no respeito mútuo e cooperação, o qual considera as reais necessidades dos alunos destacadas anteriormente por Casassus e possibilitando que as intervenções docentes sejam ações concretas e construtivas na sociedade (RANGEL, 2005).

Necessário se faz que o professor, para atender a essas questões, revele interesse e envolvimento com sua função, tornando-o comprometido e revelando, conforme Tardiff (2007, p. 163), “um saber moral e prático relativo às normas e finalidades da prática educativa, e um saber técnico-científico relativo ao conhecimento e ao controle dos fenômenos educacionais”. Ou seja, o currículo, que integra uma grade curricular na qual constam os conteúdos que devem ser trabalhados pelo professor, ganhará sentido se esses conteúdos forem trabalhados considerando os fenômenos educacionais em suas dimensões subjetivas, os quais dão espaço aos sentimentos dos atores da aprendizagem.

Inserir-se, nessa discussão, a habilidade docente teorizada por Cunha (2008, 143), relacionada à “escolha da linguagem adequada (discurso compreensível)”, rompendo com uma linguagem caracterizada “como mais uma forma de poder econômico” que, em metodologias tradicionais, representava o cultivo ao silêncio discente: a aprendizagem do esquecimento cultural exemplificado pelas “meninas

índias da tribo Arapaho”⁹. Um esquecimento decorrente de sua incompreensão frente ao estudo realizado, mas com a exigência de memorizá-lo.

A habilidade da “linguagem adequada” portanto, ganha assim ainda mais importância, pois a profissão docente está inserida em “dimensões éticas, tais como valores, senso comum, saberes cotidianos” (CUNHA, 2005, p. 85), e, dessa forma, a linguagem docente precisa propiciar uma tradução à linguagem teórica contextualizada. Essa habilidade é coerente com uma prática que articula conteúdo e compreensão, a qual, na perspectiva de Hargreaves (2004, p. 200), contribui com a construção de um movimento social “dinâmico e incluyente de educação...na sociedade do conhecimento”. Os alunos, ao compreenderem o objeto do conhecimento, vivenciam processos de reflexões sobre esse conhecimento, relacionado a sua vida individual e os efeitos dela no grupo. Aprendem, portanto, a aprender.

Evidencia-se uma relação com a globalidade do indivíduo e da sociedade, fazendo da educação uma possibilidade de desenvolvimento integral do aluno, onde temos o “crescimento de todas as potencialidades humanas: intelectual, emocional, social, física, artística/estética, criativa/intuitiva e espiritual” (YUS, 2002, p. 21).

Apontar o referencial “dialética entre a objetividade e a subjetividade: comprometimento com os conteúdos curriculares, bem como com as condições de aprendizagem dos alunos” como importante no perfil do bom professor manifesta, de acordo com Azevedo (2002), uma valorização das emoções nas ações educativas e promove uma ligação entre a vida orgânica e a vida psíquica, o que está em concordância com a educação holística e o desenvolvimento das diversas potencialidades do aluno. A vida orgânica, nesse caso, novamente representando a dimensão objetiva da realidade que inclui o conhecimento histórico (posto nos conteúdos curriculares) e relacionados ao desenvolvimento intelectual. A vida psíquica, por sua vez, representada pela dimensão subjetiva docente/discente, que exige o respeito do professor pelas condições de aprendizagem de seus alunos, relacionadas aos efeitos de suas histórias de vida, e que contribui com o desenvolvimento emocional e social, desafiando esses atores a respeitarem esse investimento do professor e assumirem as suas responsabilidades discentes frente ao processo.

⁹ Citação de nossa introdução.

Sendo assim, o desejo de saber do aluno ganha espaço e a aceitação do conhecimento decorre de sua compreensão em relação a ele, rompendo com as posturas discentes passivas e vinculadas à resignação, já questionadas no século XVII por Comenius. Ocorre dessa forma a valorização do desejo intrínseco do aluno pelo saber. Mendonça (2008, p. 28) argumenta que essa valorização é despertada quando os professores, na articulação entre a objetividade e a subjetividade oportunizam relações “entre cuidado, afetividade, identificação e vínculo...nas quais ficam evidentes sua aposta no potencial do aluno”.

Finalizamos a discussão desse referencial retomando que o conhecimento teórico do professor e os conteúdos curriculares cumprem sua função e ganham significado quando o aluno tiver sido valorizado e desafiado a desejar aprender o que deve ser aprendido. Passamos agora ao terceiro referencial do bom professor.

2.2.3 Processo de “Estar em Formação Constante” (Autoformação) que Amplia a Consciência Espiritual e Social do Professor

Se alguém aplica a mente ao estudo da sabedoria,
nunca encontra o fim, pois, quanto mais uma pessoa sabe,
tanto melhor compreende que lhe restam mais para saber.
(JOÃO AMÓS COMÉNIUS)

O presente referencial traduz a contribuição de Comenius sobre a necessidade da formação continuada que, a partir de temas de estudo, levam à reflexão profissional e pessoal e, em consequência, ao processo de autoformação.

A necessidade de autoformação constante na docência impede que o professor se acomode em seu projeto de formação e chama à atenção para a nossa incompletude, enquanto profissionais da educação. A formação obtida nos espaços formais representa a possibilidade de iniciarmos a caminhada pelo mundo educacional, necessitando completá-la, à medida em que os desafios escolares se inserem nas práticas diárias. Essas, relacionadas a todos os componentes curriculares, podem promover a autoreflexão docente, indicando segundo Gerber (2007, p. 117), que “sempre é possível aprender algo novo à medida em que

ensinamos. É o reconhecimento de uma atitude ética na medida em que se trata das relações com o outro”.

Zorzan (2009), em sua tese de doutorado, realizou estudos sobre autoformação nos sujeitos aprendentes (alunos), os quais, por meio da integração pessoal e social durante a busca pelo conhecimento, possibilitam ao sujeito aprendente ampliar sua consciência espiritual e social. Relacionamos esse processo de autoformação do sujeito aprendente ao professor.

O professor emerge em sua prática, sustentado em aspectos que, de acordo com Mendonça (2008), são teórico-práticos (originários dos cursos de formação); decorrem das exigências do projeto pedagógico da escola (currículo); e das singularidades pertinentes ao sujeito que está sempre em formação (professor e aluno). A “superação, a esperança de investimento na melhoria das aulas” (MENDONÇA, 2008, p. 108), dão características positivas ao surgimento de um bom professor em sua prática. Sendo assim, evidencia-se a possibilidade de que novas posturas docentes podem vir a se constituir, sendo que as mesmas revelam as competências pessoais e profissionais resultantes da reflexão sobre esses aspectos da prática (FERREIRA, 2009). É o que denominamos de “estar em formação constante” ou “autoformação”, de tal forma que os professores jamais se acomodem frente ao contexto, mas mediante suas competências reajam frente às possíveis adversidades, retomando seu lugar de dignidade na sociedade. Conforme Ferreira (2009, p. 73), “É vital que os professores comecem o processo de modificação, resgatando o seu papel frente à sociedade, sendo atuantes e competentes”.

Mosquera (2006) afirma que o processo de “estar em formação” deve se sustentar em discussões promotoras de um sentido pessoal para a construção do conhecimento, contribuindo com o rompimento de práticas que promovam a degradação da auto-estima dos envolvidos no processo. Conforme o autor:

Se perguntássemos a qualquer pessoa razoavelmente reflexiva que tipos de experiências poriam em risco sua auto-estima, provavelmente descreveria alguma combinação de fracasso em suas próprias ações e diminuição da estima que outras pessoas lhe dedicam (MOSQUERA, 2006, p. 105).

Impedir que o erro do aluno seja interpretado por ele como um fracasso pessoal, depende, em muito, da forma como o professor e sua experiência docente

estabelecem o confronto entre o erro em questão e o próprio aluno. Para isso, a experiência do professor se torna um fator decisório.

Essa experiência, se estiver vinculada ao processo de autoformação, conforme as diretrizes desse referencial, e assentada em valores pessoais, trabalhará a referida relação erro/aluno de forma construtiva, e assim, poderá fortalecer sua auto-estima. É uma prática que, de acordo com Tardif (2007), revela saberes diferenciados do professor, pois articula os saberes adquiridos com as experiências de vida pessoal e profissional. Segundo ele, “uma parte importante da competência profissional dos professores tem raízes em sua história de vida” (TARDIF, 2009, p. 69) e isso proporciona um diferencial em sua carreira profissional, oportunizando através da autoformação, que ele se humanize e humanize suas intervenções.

Considerando que a carreira profissional exige uma discussão constante entre as normas e diretrizes institucionais e a subjetividade profissional, entendemos que a necessidade de autoformação se torna essencial. Diante disso, é importante que se tenha claro que o bom professor pode não “surgir” como bom professor, mas vir a se constituir como tal, o que exige novamente que valorizemos a intenção do profissional.

Cunha (2008) destaca a influência do cotidiano como fator mediador entre as raízes de sua história de vida, inseridas em sua atividade profissional e a construção dos seus saberes, sendo que esse cotidiano se torna uma “possibilidade potencial” (2005) e caracterizada pelas contradições típicas dos espaços sociais.

Ainda que seja comum identificar-se a presença dos processos regulatórios oriundos das políticas e práticas tradicionais, o professor, consciente ou não, junto com seus alunos resiste a se tornar objeto da ação que desenvolve. Nessa perspectiva dialética é que vale a pena apostar (CUNHA, 2005, p. 83).

Para isso o tempo é um aliado importante e, de acordo com Tardiff (2007, p. 109), as bases dos saberes docentes se constroem entre os três a cinco primeiros anos de trabalho, nos quais seus conhecimentos não repousam “sobre um repertório de conhecimentos unificado e coerente, mas sobre vários conhecimentos e sobre um saber-fazer que são mobilizados e utilizados em função dos contextos variáveis e contingentes da prática profissional”.

Frente a isso entendemos que os primeiros anos da docência são anos de desafios e conflitos, onde ações didáticas ineficazes podem estar presentes, mas, ao serem utilizadas como reflexões para a busca de novas alternativas por esses jovens professores, contribuem com a ampliação espiritual e social dos mesmos. Conforme Gerber (2007, p. 120) essa busca por novas alternativas deve ser conduzida pelo “cuidado que reconheça no outro, em suas diferenças e alteridade, a formação de uma nova ética, assumida como atitude, como maneira de ser”.

Yus (2002, p. 91) afirma que os seres humanos, através de seu “poder de refletir, de observar e de modificar seus encontros com o mundo”, podem fazer da experiência diária um caminho para a ampliação da sua consciência, bem como daqueles que o cercam. O professor que reflete sobre sua prática, ao buscar novos conhecimentos, legitima o processo de auto formação, uma vez que se depara com suas questões interiores e estabelece o encontro com sua intenção frente à responsabilidade de ensinar.

Defendemos, nesse ponto, as contribuições da educação holística que, através das convicções sobre a importância de experiências prático-reflexivas dos professores, sua criatividade e sua afetividade são estimuladas, o que possibilita a ampliação da consciência espiritual e social dos mesmos.

A dimensão espiritual do professor, diretamente relacionada aos objetivos da educação holística, contribui com uma abordagem educacional que objetiva a experiência interior do próprio professor, como também dos seus alunos, dando sentido ao currículo, uma vez que “os currículos baseados nessa abordagem incluirão em qualquer disciplina questões e interesses permanentemente humanos e significativos” (YUS, 2002, p. 122).

Necessário se faz relacionarmos os processos aqui discutidos com a aprendizagem efetiva. A humanidade e o significado do currículo como ponto alto da aprendizagem permitem que o padrão de qualidade do ensino sejam uma realidade na escola. Um padrão de qualidade, no entanto, sustentado no cumprimento do currículo adaptado ao aluno, diferentemente de padrões vinculados a práticas padronizadas, características pertinentes às negatividades da sociedade do conhecimento que, conforme Hargreaves (2004, p. 102), “afetaram em muito os professores e sua capacidade de preparar as crianças para a sociedade do conhecimento e também para além dela”.

Sendo assim, a autoformação que amplia a consciência espiritual dos sujeitos aprendentes, no nosso caso, do aprendiz professor, se destaca como uma característica forte no perfil do bom professor, porque se aproxima das questões intrínsecas que mobilizam este professor a rever sua prática no conjunto de alternativas para a solução dos problemas de sala de aula, trazendo contribuições muito importantes ao aluno e promovendo sua emancipação humana.

A ampliação da consciência espiritual e social do professor, por meio de sua autoformação, lhe dá condições de optar por metodologias sustentadas em concepções educativas que objetivem um ensino que transcenda o contexto escolar. Costa (2009), afirma que essas práticas são reveladoras de posturas docentes humanísticas e solidárias. A autora diz que, ao educarmos para a solidariedade, contribuímos para a transformação social, possibilitando a assunção da cidadania.

Diante de sua afirmativa, deduzimos que é necessário valorizar toda e qualquer prática docente que revele a solidariedade, uma vez que o professor, ao educar de acordo com essa perspectiva, possibilita aos discentes a descoberta da importância disso para sua própria vida e, conseqüentemente, para seu grupo social. Cria-se, dessa forma, uma consciência emancipatória e articulada com as propostas da sustentabilidade.

De acordo com Costa (2009) a educação que visa a solidariedade necessita de medidas estratégicas dos docentes, para melhor realizar seus objetivos educacionais, o que ocorre por meio da melhoria contínua de suas práticas, decorrentes do diálogo. De acordo com a autora, “Todo e qualquer trabalho pedagógico que se fundamente na luta em favor da vida e da solidariedade, não pode prescindir do diálogo” (COSTA, 2009, p. 137). Criam-se, portanto, mediante essas ações docentes, condições para o desenvolvimento da humanidade, promovendo uma emancipação humana comprometida com sua responsabilidade social.

Sendo assim, esse referencial de bom professor, que indica o reconhecimento de sua incompletude, compreendendo que “quanto mais se sabe, mais precisamos buscar”, e, diante disso, o leva a vivenciar processos de autoformação que tornam o professor mais humano, solidário e flexível em suas ações didáticas o que muito contribui com a função social da escola. É através dessa função que a sociedade sustentável poderá realmente se tornar uma realidade.

2.3 OS REFERENCIAIS DE BOM PROFESSOR E SUA INTERLOCUÇÃO COM DADOS INTERNACIONAIS

As ideias centrais dos três referenciais de bom professor desenvolvidas nesse capítulo ganham consistência quando identificamos suas aproximações com alguns estudos realizados em âmbito internacional sobre esse tema. Entre os artigos encontrados destacamos um estudo comparativo das características de bom professor resultantes de uma pesquisa realizada em escolas chinesas, que tinham grandes pontos de convergência com estudos realizados nos Estados Unidos, anteriormente a essa pesquisa na China.

De acordo com Liu e Meng (2009) foram realizadas várias pesquisas sobre bons professores nos Estados Unidos no século XX. O conjunto dessas pesquisas proporcionou como resultados uma lista de qualidades relacionadas a esses bons professores, sustentadas em seis dimensões:

- a) necessidade de pré-requisitos para uma boa docência, tais como: habilidade de oratória, capacidade para ensinar e aprender, experiência na função, entre outras;
- b) perfil pessoal que evidenciasse atenção, entusiasmo, motivação, dedicação, respeito e reflexão sobre a prática.
- c) capacidade de gerenciamento da sala de aula, incluindo organização e obtendo a disciplina dos alunos;
- d) planejamento e capacidade de orientação nos trabalhos propostos;
- e) utilização de estratégias que contemplem a expectativa dos alunos, tornando-os engajados no trabalho;
- f) acompanhamento constante nas atividades do aluno, atendendo suas necessidades e habilidades.

A pesquisa chinesa, por sua vez, apresentou como resultados decorrentes do cruzamento de entrevistas realizadas com professores, alunos e pais das escolas investigadas, as seguintes categorias de bom professor:

- a) professores éticos;
- b) professores com habilidades profissionais;
- c) professores que revelam crescimento profissional.

Conforme Liu e Meng (2009), a categoria “Professores éticos” inclui a necessidade de paciência e respeito pelos alunos, levando-os a agirem de forma afetuosa através de um bom relacionamento. Essa categoria, além de se inserir na dimensão de bom professor relacionada ao perfil pessoal dos resultados americanos, reforça nosso referencial de bom professor “valorização do relacionamento com os alunos”. Valorizar esse relacionamento buscando compreender suas falas, atitudes e reações na sala de aula para, a partir daí, rever as metodologias de ensino, é um exercício de paciência e respeito pelo aluno e por si próprio enquanto professor.

Outro referencial que se alia à categoria “professores éticos”, é a “autoformação”, que através da ampliação da consciência social e espiritual do professor, leva-o a agir eticamente, contribuindo com o “ethos” escolar. De acordo com Lima Vaz (1999, p. 39), o ethos representa a “... casa simbólica que (acolhe o ser humano) espiritualmente e da qual irradia... uma significação humana, entretecida por relações afetivas, éticas... e a integram plenamente no plano humano da cultura”.

A categoria “habilidades pessoais”, que de acordo com os autores chineses inclui a importância do conhecimento docente e a necessidade da criatividade para dar sentido a ele, indica relações com a dimensão vinculada à utilização de estratégias (EUA) que consigam o engajamento dos alunos nas aulas e também a dimensão “necessidade de pré-requisito para atuar na docência” (EUA), entre elas, a capacidade de ensinar e aprender.

Entre nossos referenciais de bom professor, destacamos a “dialética entre a objetividade e a subjetividade: comprometimento com os conteúdos curriculares e com aprendizagem dos alunos” que, ao exigir do professor a capacidade de valorizar os conteúdos curriculares e a capacidade de aprendizagem dos alunos, indica suas aproximações com a categoria “habilidades pessoais” dos bons professores chineses, evidenciando a valorização do conhecimento e a respectiva necessidade de criatividade para oportunizar a compreensão desse conhecimento.

A terceira categoria de bom professor resultante da pesquisa chinesa, “crescimento profissional”, decorrente de uma estabilidade docente e busca por novas teorias educativas (LIU; MENG, 2009), resgatam as dimensões de bom professor americanas “pré-requisitos (experiência na função); perfil pessoal

(reflexões sobre a prática que levam ao crescimento docente)”, oportunizando boas relações com os alunos, as quais incluem o afeto e o respeito.

Essa categoria, sustentada nessas características, valoriza nosso terceiro referencial de bom professor, representado pelo processo de estar em formação constante (autoformação), mediante o qual o professor devido à ampliação da consciência social e espiritual, tem condições de refletir sobre sua prática, considerando aspectos que dela devem fazer parte, para que ocorra a aprendizagem.

Ao concluirmos nossa revisão de literatura e a mediação da mesma com os dados dos artigos sobre a comparação das características de bom professor entre China e Estados Unidos, solidificamos os referenciais “valorização do relacionamento com o aluno”; “dialética entre a objetividade e a subjetividade: comprometimento com os conteúdos curriculares e a aprendizagem dos alunos”; e “processo de estar em formação constante (autoformação) que amplia a consciência social e espiritual do professor”, como pressupostos teóricos importantes na docência.

Dessa forma, nos encaminhamos ao próximo capítulo “Procedimentos Metodológicos”, que descreve nossa busca empírica, identificando a pesquisa realizada quanto ao método, local e atores que contribuíram com nossa busca.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A relevância específica da pesquisa qualitativa para o estudo das relações sociais deve-se ao fato da pluralização das esferas de vida...
Essa pluralização exige uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões.
(UWE FLICK)

A revisão de literatura, indicando referenciais de bom professor inseridos na pluralidade das relações sociais da escola, nos deu um suporte teórico importante para iniciarmos nossa pesquisa, que tem um enfoque qualitativo de caráter etnográfico, tendo sido realizada durante os meses de abril, maio e junho de 2009 em escolas municipais da cidade de São Leopoldo¹⁰, localizada no estado do Rio Grande do Sul, a trinta e quatro (34) km de Porto Alegre, capital do Estado.

Optamos pela pesquisa qualitativa devido ao seu ponto forte que é a capacidade de contribuir com estudos dos fenômenos sociais que estão indisponíveis quantitativamente. Segundo Silverman (2009, p. 51), esses fenômenos “ocorrem naturalmente para encontrar as sequências (‘como’) em que os significados dos participantes (‘o quê’) são exibidos e, assim, estabelecer o caráter de algum fenômeno”, proporcionando o aprofundamento de temas e questões decorrentes desse estudo.

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 e, dessa forma, a pesquisa qualitativa, mediante sua busca por “fenômenos indisponíveis quantitativamente”, nos auxiliou a identificá-la. De acordo com Flick (2004, p. 18), essa forma de busca pela pesquisa qualitativa necessita de “estratégias indutivas: em vez de partir de teorias para testá-las, são necessários ‘conceitos sensibilizantes’ para a abordagem de contextos sociais a serem estudados”.

Nesse sentido, sustentados nas interrogações de nossa problemática (Quem é o bom professor? Quais os seus saberes? Quais as suas práticas?), optamos em trabalhar com o estudo de caso centrado no bom professor existente nas escolas

¹⁰ A população de São Leopoldo conta com 210.145 habitantes (Est. IBGE/2008(2), sendo que a origem alemã predomina entre a população. Esse fato se deve à instalação da primeira leva oficial de imigrantes alemães em 1824.

investigadas, sendo que a etnografia foi o método escolhido. De acordo com Silverman (2009, p. 71), a “etnografia refere-se, portanto, aos escritos científicos sociais sobre determinadas pessoas, sendo que para isso há a necessidade de coleta de dados significativos que envolvem o pesquisador no local”, possibilitando ao estudo de caso “bom professor”, uma forte exploração da “natureza de um fenômeno social particular, em vez de partir para o teste de hipóteses a seu respeito” (FLICK, 2004, p. 159). Ou seja, as evidências da cultura escolar revelada pelos alunos sobre a existência do bom professor, iriam ser exploradas mediante nossa pesquisa de doutorado.

Partindo desses pressupostos, fizemos nosso contato com representantes da Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo (SMED) (Anexo A), no qual apresentamos nosso projeto de Doutorado¹¹, sendo que nos foi concedida a autorização imediata para a realização da pesquisa. Foi solicitado que redigíssemos um termo de comprometimento institucional (Anexo B), que garantisse nosso compromisso com o sigilo das instituições escolares com as quais viéssemos trabalhar, bem como com a identidade dos pesquisados. Esse documento apresenta igualmente a solicitação do retorno dos resultados ao final da pesquisa. Recebemos, na mesma ocasião, um ofício de autorização (Anexo C) a ser entregue nas escolas bem como a relação das escolas da rede municipal de ensino (Anexo D).

Houve uma sugestão inicial, por parte da SMED, sobre seis escolas que poderiam ser investigadas, pois alguns dos resultados de nossa pesquisa poderiam vir ao encontro de algumas necessidades pedagógicas da secretaria de educação do município. Essas necessidades, no entanto, não nos foram colocadas.

Optamos, portanto, em trabalhar com seis escolas da rede, sendo que justificamos este número (representando 13% da totalidade das escolas)¹², considerando o pressuposto de que uma das características da pesquisa etnográfica, conforme Silverman (2009, p. 81), é a “investigação de um pequeno número de casos... detalhadamente”, o que é reforçado por Flick (2004, p. 159), quando defende o número reduzido de campos a serem investigados, pois segundo ele é importante que haja uma participação prolongada na atividade dos sujeitos investigados,

¹¹ Projeto “Liderança Docente: o Despertar do Mestre”, qualificado no dia 09/03/2009, na banca assim constituída: Doutora Marta Luz Sisson de Castro (orientadora); Doutora Leda Lísia Franciosi Portal (Professora representante da PUCRS) e Doutora Maria Isabel da Cunha (Professora convidada/UNISINOS).

¹² O total de escolas é de 44.

“observando o que acontece, escutando o que é dito, fazendo perguntas”. Isso exige que o tempo do investigador seja um investimento de qualidade nos campos definidos, não permitindo que eles sejam em número muito grande.

A quantidade de escolas por nós definida, se assenta portanto em dois argumentos: um de cunho metodológico etnográfico, que sugere o estudo de um número reduzido de casos, garantindo um tempo de qualidade para a aplicação dos instrumentos de pesquisa, e o argumento “interesse da SMED” na realização da pesquisa em seis escolas específicas, pautados em expectativas dos profissionais da secretaria de educação sobre as escolas.

As seis escolas escolhidas se inserem em seis bairros diferentes, todos eles com características sócio-culturais da classe média-baixa, onde o comércio se destaca como a maior fonte econômica.

Para garantir o anonimato das instituições integrantes da pesquisa, cada escola escolhida foi identificada por letras alfabéticas (Anexo E). Os entrevistados e observados (supervisores e professores) receberam as mesmas letras de suas escolas, acrescidas de números¹³ (Anexo F). Dessa forma, a denominação das escolas ficou assim definida: Escola A; Escola B; Escola C; Escola D; Escola E; Escola F. A partir dessas denominações, as supervisoras¹⁴ foram codificadas como A1; B1; C1; D1; E1; F1, e as professoras¹⁵, por sua vez, como A2; B2; C2; D2; E2; F2.

Nessas seis escolas, trabalhamos com os supervisores pedagógicos e com os professores por eles indicados como bons professores. Optamos por iniciar nossa busca pelo bom professor, suas práticas e seus saberes com o supervisor pedagógico, porque partimos do pressuposto de que essa função, mediante sua relação com os professores da escola, acompanha indiretamente a relação docente/discente. Conforme Bühler (2002, p. 262), “ela deve se dar por meio de uma vivência didática que vai exigir... transparência (lidar com as verdades do grupo)” e assim, ter condições de conhecê-lo. Frente a isso, o supervisor seria a pessoa mais indicada para possibilitar nossa aproximação com esse docente e, assim, analisar suas características.

Defendemos esse pressuposto, quem sabe, devido à longa experiência que tivemos nessa função, conforme descrevemos na introdução da Tese, pois essa

¹³ Esses dados se encontram sob nossos cuidados, pois não podemos socializá-los devido ao nosso comprometimento quanto ao sigilo dos participantes da pesquisa.

¹⁴ Em todas as escolas investigadas esse profissional era do gênero feminino.

¹⁵ As indicações dos melhores professores por parte da supervisão pedagógica, nas seis escolas, também são representantes do gênero feminino.

experiência nos proporcionou o acompanhamento das práticas dos professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Esse acompanhamento, permeado por dinâmicas de acolhimento e resistência por parte dos professores, muito contribuiu com o desenvolvimento de nossa capacidade de realização de uma leitura crítica do fazer docente e nos levou a concluir que o bom professor era aquele que buscava constantemente a efetivação da aprendizagem, mesmo com todas as dificuldades inerentes a ela.

Sendo assim, fizemos nossa escolha: seria o olhar do supervisor, o nosso olhar, que nos levaria ao confronto com os bons professores de cada escola. Sabíamos que corríamos o risco de encontrar supervisores cuja prática poderia se distanciar da concepção de supervisão que sempre norteou nossa prática e, conseqüentemente, não termos acesso ao bom professor assentado nos referenciais do capítulo dois. O distanciamento ao qual nos referimos, decorre de uma concepção de supervisão com raízes fundamentadas na ideia de que a função supervisora é considerada algo à parte das demais funções da educação (SAVIANI, 1991), conferindo um poder controlador sobre um contexto que ele mal conhece, uma vez que desconsidera as dinâmicas de sua subjetividade.

Caso isso acontecesse, incluiríamos uma nova escola na pesquisa. Fato, no entanto, que não ocorreu, conforme veremos mais adiante.

3.1 PASSOS SEGUIDOS PARA A COLETA DE DADOS

3.1.1 Entrevistas Semiestruturadas

3.1.1.1 Entrevista Inicial com as Supervisoras de cada Escola (Anexo G)

Nessa entrevista primeiramente levantamos dados de identificação referentes à escola (nome, ano de fundação, níveis de ensino, número de alunos, número de professores, integrantes da equipe pedagógica)¹⁶ e dados sobre a entrevistada (nome, idade, formação, tempo de serviço, experiência profissional e tempo na

¹⁶ Tabela 1 - capítulo 4.

função)¹⁷. Em seguida, passamos às questões da entrevista propriamente dita, as quais foram as seguintes:

- a) Quantos bons professores existem nessa escola?
- b) Entre esses, quem é o melhor professor?¹⁸
- c) Por que ele é o melhor professor dessa escola?
- d) Há um consenso entre os integrantes da equipe pedagógica em relação a essa indicação?¹⁹

3.1.1.2 Entrevistas com as Professoras Indicadas pelas Supervisoras (Anexo H)

A entrevista buscou primeiramente informações referentes aos dados de identificação das professoras entrevistadas (nome, idade, formação e tempo de docência)²⁰, sendo que as questões da entrevista foram as seguintes:

- a) Como te avalias enquanto professora? ²¹
- b) Foste indicada como uma boa professora. Qual o motivo dessa indicação?²²
- c) Quais os saberes que fundamentam a tua prática?²³
- d) Como adquiriste esses saberes?²⁴

3.1.2 Observação de Aula

As observações tiveram uma duração de 8 h/aula para cada professora, tendo sido realizadas em dois dias diferentes. Para os registros das aulas consideramos dois aspectos (Anexo I), cujo detalhamento se apresenta na sequência.

3.1.2.1 Dados Informativos

¹⁷ Tabela 2 - capítulo 4.

¹⁸ Tabela 3 - capítulo 4.

¹⁹ Tabela 4 - capítulo 4.

²⁰ Tabela 5 - capítulo 4.

²¹ Quadro 1 - capítulo 4.

²² Quadro 2 - capítulo 4.

²³ Quadro 3 - capítulo 4.

²⁴ Quadro 4 - capítulo 4.

- a) Escola;
- b) data da observação;
- c) professor;
- d) número de alunos;
- e) faixa etária dos alunos;
- f) componente curricular observado;
- g) tempo de observação.²⁵

3.1.2.2 Passos da Observação

- a) O quê o observado está fazendo?²⁶
- b) Como o observado está fazendo?²⁷
- c) Como se caracteriza a ação do observado?²⁸
- d) Qual o motivo de incluir o registro dessas características nas anotações?²⁹

3.2 DESCRIÇÃO DOS PASSOS

Em relação à primeira etapa da busca empírica, “entrevistas semiestruturadas”, o entendimento dos objetivos do projeto, a flexibilidade e a escuta (SILVERMAN, 2009), foram os pontos que se destacaram. Esse processo de entrevista permitiu, de acordo com Noals e Wincup (2004), a obtenção de dados muito significativos, decorrentes de uma “escuta ativa” do pesquisador. Essa questão possibilitou ao entrevistado uma liberdade de fala e atribuição de significados frente ao objeto investigado (o bom professor), sendo necessário o

²⁵ Os itens 2.1 a 3.6, estão descritos no quadro 5 - capítulo 4.

²⁶ Quadro 6 - capítulo 4.

²⁷ Quadro 7 - capítulo 4.

²⁸ Quadro 8 - capítulo 4.

²⁹ Quadro 9 - capítulo 4.

“entendimento da linguagem e da cultura dos respondentes” (FONTANA; FREY, 2000, p. 654). Sendo assim, a entrevista semiestruturada se torna um instrumento muito adequado para a coleta de dados, permitindo que novas questões podem ser inseridas durante o processo, se necessário.

Flick (2004, p. 105) reforça a importância desse instrumento, pois sugere que a entrevista semiestruturada deve ser relacionada a “uma série de conversas cordiais nas quais o pesquisador introduz novos elementos lentamente para auxiliar informantes a responderem como informantes”.

Para que obtivéssemos bons resultados na entrevista foi necessário, portanto, que assumíssemos uma postura que revelasse a humildade, o cuidado e a perseverança necessária a um processo de levantamento de dados. Ou seja, o estabelecimento de uma comunicação em que os pontos de vista diferenciados (entrevistador e entrevistados) fossem constantemente valorizados. Entendemos que essa valorização permite a convergência necessária para uma leitura da realidade, cuja análise vem a contribuir com as necessárias respostas frente aos questionamentos, fazendo jus à busca que nos propomos fazer durante a elaboração de nossa tese.

As observações, por sua vez, foram realizadas considerando o alerta sobre as anotações de campo contemporâneas, o qual nos auxiliou no sentido de não correremos o risco de relatarmos excessos nas anotações. Diante disso, para promovermos uma triagem correta, seguimos o exemplo de Emerson e colaboradores (1995), que sugere quatro questionamentos que devem ser feitos ao realizarmos nossas anotações, sendo que os mesmos foram descritos anteriormente. Consideramos muito importantes esses questionamentos, pois colaboram com a habilidade necessária à observação que, de acordo com Flick (2004, p. 147), “permite ao pesquisador descobrir como algo efetivamente funciona ou ocorre”.

Quanto ao primeiro item, “O que o observado está fazendo?”, nos propusemos a descrever as atividades desenvolvidas durante as observações, identificando o componente curricular, o conteúdo trabalhado e a sequência do trabalho. Silverman (2009, p. 97) destaca que a descrição revela a natureza teórica do pesquisador, uma vez que “passamos a olhar as coisas sob determinadas óticas porque adotamos, tácita ou explicitamente, algumas maneiras de ver”. Dessa forma, quando citamos por exemplo, que o professor observado está realizando “atividades

de rotina” (D2)³⁰, revelamos uma descrição impregnada de uma natureza teórica decorrente das ideias preliminares oriundas de nossa prática docente, que trazemos ao local da observação, reforçando o que Miles e Huberman (1984, p. 27) afirmam: “qualquer pesquisador, não importa o quão não estruturado ou indutivo, chega ao trabalho de campo com algumas ideias, com focos e ferramentas de orientação”.

Em relação ao segundo ponto da observação, “Como o observado está fazendo?”, definimos a metodologia que norteia a ação didática do professor. Ao descrevermos, por exemplo, que o professor observado está desenvolvendo sua aula através do “método dialógico” (A2)³¹, revelamos um conhecimento guiado por um foco teórico particular, com o qual nos identificamos e que, em suas diretrizes, promove o conhecimento do conteúdo trabalhado. Ou seja, um método que incentiva o debate e a contribuição de todos que estão envolvidos na discussão (professora e alunos), sustentando-se, de acordo com Vasconcelos (2002, p. 55), numa metodologia dialética a qual “baseia-se numa concepção de homem e de conhecimento onde se entende o homem como um ser ativo e de relação”.

No terceiro ponto de observação, “Como se caracteriza a ação do observado?”, iniciamos finalmente a introdução de nossas “impressões ou sensações” de pesquisadores. É um momento que exige uma postura crítica em que a racionalidade precisa se acentuar, pois segundo Silverman (2009, p. 95), a “empatia tem seu lugar na etnografia, mas deve entrar após o registro, e não ser confundida com ele”. Quando descrevemos, nesse ponto, que “firmeza e afeto são as características da postura da professora” (B2)³², embora seja uma conclusão decorrente da descrição que busca uma postura racional, ela apresenta um enfoque progressivo rumo a leitura analítica da tese.

Conforme Hammersley e Atkinson (1983, p. 17), “a pesquisa etnográfica tem uma estrutura de ‘funil’ característica, sendo pouco a pouco concentrada em seu curso...o problema da pesquisa é desenvolvido ou transformado...e sua estrutura interna, explorada”, fazendo com que o processo de elaboração de nossa tese seja norteado pelas descobertas e posicionamentos teóricos sobre elas.

³⁰ Professor da Escola D, em observações realizadas nos dias 02/07/2009 e 03/07/2009.

³¹ Professora da Escola A, em observações realizadas nos dias 10/06/2009 e 11/06/2009.

³² Professora da Escola B em observações realizadas nos dias 28/05/2009 e 29/05/2009.

Por fim, o último ponto da observação, “qual o motivo de incluir o registro dessas características nas anotações?”, contribui ao apontar os resultados do trabalho docente para o aluno, legitimando o professor indicado e observado como um bom professor, ou não. De acordo com Hammersley e Atkinson (1983), os dados jamais são “puros”. Todos eles são “mediados pelo nosso próprio raciocínio, assim como pelo raciocínio dos participantes” (SILVERMAN, 2009, p. 338) e, sendo assim, apresentamos na sequência da tese, no capítulo “O BOM PROFESSOR: FALAS E OBSERVAÇÕES QUE REVELAM SEUS SABERES”, os resultados dessa mediação de raciocínios. Esses resultados são decorrentes das justificativas fornecidas pelas supervisoras em relação aos professores indicados; dos argumentos dos professores frente a sua indicação e dos nossos registros feitos nas aulas observadas, reafirmando que é em meio à pluradidade de um contexto que as pessoas se constituem e são “descobertas”.

4 O BOM PROFESSOR: FALAS E OBSERVAÇÕES QUE REVELAM SEUS SABERES

Quando falamos sobre o mundo em que vivemos,
nos engajamos na atividade de lhe dar um caráter particular...
(DAVID SILVERMANN)

Neste capítulo apresentaremos os resultados das entrevistas e observações realizadas nas seis escolas da rede municipal de São Leopoldo/RS, referidas no capítulo anterior, sendo que para cada questão das entrevistas e itens das observações utilizaremos tabelas e quadros que nos auxiliarão na organização e apresentação dos resultados obtidos os quais foram referenciados nos procedimentos metodológicos.

Inicialmente discutiremos os resultados das entrevistas realizadas com as supervisoras das escolas A, B, C, D, E e F, apresentando dados que identificam as escolas e dados pessoais das próprias supervisoras e, em seguida, os dados referentes aos professores, objeto de nossa pesquisa. Na sequência, trabalharemos com o material das entrevistas realizadas com as professoras indicadas pelas supervisoras, e, por último, os dados referentes ao registro das observações de aula dessas professoras.³³

4.1 DADOS OBTIDOS MEDIANTE AS ENTREVISTAS COM AS SEIS SUPERVISORAS DAS ESCOLAS “A”; “B”; “C”; “D”; “E” E “F”

Num primeiro momento, fizemos contato telefônico com as supervisoras de cada escola participante da pesquisa, informando-as sobre o contato feito com a SMED e a autorização de realização da nossa investigação em escolas da rede municipal de ensino de São Leopoldo. Após essa informação, questionamos as supervisoras sobre a possibilidade de marcarmos uma entrevista para contextualizar o projeto de pesquisa, sendo que todas as profissionais se manifestaram interessadas pela proposta e agendaram um horário para nossa visita. Dessa forma,

³³ A descrição detalhada da primeira aula de cada professora se encontra no capítulo cinco, no qual trabalharemos os cruzamentos de dados por escola

marcamos nossas entrevistas, sendo que todas elas aconteceram no mês de abril de 2009. Em cada encontro éramos bem recebidas e em nenhum momento houve resistências em fornecer as informações que solicitávamos.

Nesse contexto, realizamos as entrevistas nas datas agendadas anteriormente, sendo que os resultados estão descritos nas tabelas 1, 2, 3 e 4.

Tabela 1 - Dados de identificação das escolas A; B; C; D; E e F

Nome	Ano de Fundação	Níveis de Ensino	Nº/ Alunos	Nº/ Prof.	Número de integrantes da equipe pedagógica
Escola A	1961	Ensino Fundamental (1º ano a 8ª série)	1.085	52	3
Escola B	1976	Ensino Fundamental (1º ano a 8ª série); EJA	830	46	3
Escola C	1983	Ensino Fundamental (1º ano a 8ª série)	1450	35	3
Escola D	1991	Ensino Fundamental (1º ano a 6ª série); Iniciando a Educação Infantil	550	42	2
Escola E	1996	Ensino Fundamental (1º ano a 8ª série); Educação Infantil	167	18	2
Escola F	1962	Ensino Fundamental (1º ano a 8ª série); Educação Infantil; Educação Infantil; EJA	1.100	65	6

Fonte: Entrevistas realizadas com as supervisoras das escolas A, B, C, D, E e F - Roteiro de entrevista do Anexo G

Conforme a tabela 1, o tempo de existência das escolas varia de trinta e oito (38) a treze (13) anos, sendo esse tempo bastante significativo e adequado para adaptações dessas escolas aos seus contextos sociais e culturais, conferindo identidades institucionais e profissionais a elas. De acordo com Morin (2000), a tradição cultural impõe um ritmo mais reflexivo nas caminhadas do presente e, frente a isso, desde a escola mais jovem (Escola E/13 anos), até a escola mais antiga (Escola A/38 anos), há possibilidade de encontrarmos em suas bagagens histórico/culturais, argumentos, conhecimentos e seriedade necessários à concretização dos seus níveis de ensino. É um tempo que possibilita reflexões aos seus integrantes sustentadas no “que somos, o que queremos e o que devemos fazer” (BÜHLER, 2004, p. 226) e que revelam as diversas identidades que,

articuladas entre si, colaboram com a “identidade Institucional”.

Nesse tempo histórico, caracterizado por identidades peculiares a cada escola, essas instituições estruturaram seus níveis de ensino, sendo que todas elas oferecem o Ensino Fundamental³⁴, duas delas incluem a EJA³⁵ e, ainda outras duas, a Educação Infantil.

Os níveis de ensino referentes ao Ensino Fundamental são ministrados por uma média de quarenta e três (43) professores, tendo uma média de vinte (20) alunos para cada professor. Essa contingência de profissionais, por sua vez, recebe acompanhamento teórico de três (03) profissionais pedagógicos.

Na próxima tabela apresentaremos os primeiros dados em relação aos supervisores que em nossa pesquisa sobre o bom professor, assumem um papel importante.

Tabela 2 - Dados de identificação das supervisoras A 1; B 1; C 1; D 1; E 1 e F 1

Nome	Idade	Formação	Tempo de serviço	Experiência Profissional	Tempo na função
A1	36	Pedagogia Pós em Gestão Escolar	19 anos	Professora do currículo; Supervisora	01
B1	53	Pedagogia Pós em Gestão Escolar	32 anos	Professora do currículo; Supervisora	03
C1	39	Pedagogia Pós em Educação Infantil	22 anos	Professora do currículo; Supervisora	05
D1	31	Pedagogia Orientação Escolar	12 anos	Professora do currículo; Supervisora	03
E 1	43	Pedagogia Curso de Direito interrompido	25 anos	Professora do currículo; Supervisora	18
F 1	43	Pedagogia Habilitação em Supervisão Escolar	25 anos	Professora do currículo; Supervisora	05

Fonte: Entrevistas realizadas com as supervisoras das escolas A, B, C, D, E e F - Roteiro de entrevista Anexo G

Partindo das informações da tabela 2, identificamos que a faixa etária das

³⁴ Atendendo ao parágrafo segundo, do artigo 211 da Constituição da República Federativa do Brasil e referendado no parágrafo segundo do artigo 200 da Constituição do Estado do Rio Grande do Sul, em seu capítulo II o seguinte:

- Parágrafo segundo/artigo 210/capítulo III- Constituição Brasileira: “Os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil”.

- Parágrafo segundo/artigo 200/capítulo II- Constituição Riograndense: “Compete ao Estado, articulado com os Municípios, recensear os educandos para o ensino fundamental, fazendo-lhes a chamada anualmente”.

³⁵ Educação de Jovens e Adultos.

supervisoras varia de trinta e um (31) a cinquenta e três (53) anos de idade, sendo que todas elas têm curso superior em Pedagogia, complementando essa graduação com especializações que variam entre Educação Infantil, Gestão Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Escolar. Apenas uma das supervisoras entrevistadas não tem curso de especialização pedagógica, mas apresenta em seu currículo o curso de Direito interrompido.

A média de tempo de serviço das profissionais é de vinte e dois (22) anos e a experiência profissional se assenta na docência (currículo por atividades) e nas funções de supervisão escolar. A prática na função de supervisão das profissionais entrevistadas, por sua vez, tem uma média de cinco (05) anos.

Frente a esses dados, entendemos que a experiência profissional, que revela conhecimento das vivências de sala de aula, se torna um argumento fundamental em sua capacidade de identificação do bom professor da escola. De acordo com Roza (2004, p. 241), “na ação desencadeada em parcerias com o professor, cabe ao supervisor ter presentes as bases teórico-metodológicas sobre as quais as práticas docentes se embasam”, e nessa parceria o supervisor tem ótimas condições de fazer sua leitura sobre o professor, identificando sua ação docente e assim qualificá-la como adequada ou não. A formação dessas profissionais que revelam o curso de pedagogia e, em sua maioria especializações assentadas nas dinâmicas educacionais (pós em gestão escolar e supervisão, entre outros), refletem também uma visão pedagógica importante para acompanhar o trabalho dos professores.

Considerando essas questões, nos encaminhamos finalmente aos dados dos bons professores, que são o foco de estudo dessa tese.

Tabela 3 - Número de bons professores indicados, porcentagem correspondente e indicação do melhor professor

Escola	Quantidade de bons professores	Porcentagem de bons professores	Identificação dos melhores professores
A	4	13,0%	A 2
B	5	9,2%	B 2
C	5	7,0%	C 2
D	3	14,0%	D 2
E	2	9,0%	E 2
F	10	6,5%	F 2

Fonte: Entrevistas realizadas com as supervisoras das escolas A, B, C, D, E e F - Roteiro de entrevista Anexo G

Os dados nos mostram que o número de bons professores indicados nas entrevistas com as supervisoras varia de 6,5% a 14,0%, perfazendo uma média de 9,6% no total. Frente a isso questionamos: esse índice corresponde a outras realidades educativas ou seria específica do contexto investigado? Se ele for um indicativo do contexto geral da educação, seria possível concretizar a função social da escola? Função essa que, de acordo com Gómez (1998), se estabelece por meio das intervenções docentes que se fundamentam em modelos didáticos flexíveis e plurais que atendam o grupo marcado pela diversidade. O autor afirma que a escola, para cumprir com sua função social, deve atender “as diferenças de origem, de modo que o acesso à cultura pública se acomode às exigências de interesses, ritmos, motivação e capacidades iniciais dos que se encontram mais distantes dos códigos em que se expressa” (GÓMEZ, 1998, p. 23), exigindo que a maioria de seus docentes esteja engajada nesses modelos didáticos.

Não encontramos, em nossos estudos, artigos que tratassem dos índices numéricos de bons professores e, assim, confirmassem ou não a porcentagem referente à realidade investigada. Estudos realizados na educação comparada, no entanto, revelam que há uma deteriorização das condições do ensinar e do aprender que estão exigindo novas ações pedagógicas e novas políticas sociais, pois de acordo com Bühler (2007)³⁶, a escola e seus profissionais estão deixando de desempenhar sua função em meio às crises educacionais atuais, instalando um ambiente superficial no ambiente educativo devido à incapacidade de nele intervir.

Sendo assim, ao identificarmos finalmente os bons professores das escolas inseridas na pesquisa e, entre eles, aquele que se destaca, iniciamos nossa aproximação com as profissionais que, de uma forma ou outra, se contrapõem a essa “realidade de deterioração das condições do ensinar e do aprender”, revelando saberes e práticas sustentadas justamente na possibilidade do ensino, rompendo com sua superficialidade.

Na próxima tabela colocaremos em evidência os professores A2; B2; C2; D2; E2 e F2, analisando as justificativas apresentadas pelas supervisoras ao indicá-las e indagando sobre o consenso em relação a essa indicação.

³⁶ BÜHLER, Caren. **Liderança docente**: novas perspectivas para uma docência humanizadora. Texto publicado no 4º Encontro Internacional da Sociedade Brasileira de Educação Comparada. 1-3 abr. 2008.

Tabela 4 - Por que ela é a melhor professora dessa escola?

Supervisora	Justificativas	Consenso entre a equipe
A 1	Comprometimento com a escola; comprometimento com a aprendizagem; jogo de cintura; problema e solução vem juntos; veste a camisa;	100%
B 1	Autenticidade na metodologia; comprometimento com a escola; veste a camisa; inova na aprendizagem; busca o aperfeiçoamento	100%
C 1	Comprometimento com a escola; comprometimento com a aprendizagem do aluno; envolvimento com o aluno; dedicação (planejamento; aprendizagem; relacionamento, harmonia); desejo em acertar; busca por inovação; seriedade no processo	100%
D 1	centrada no trabalho; preocupada com o crescimento do aluno; bom senso; busca formação; busca alternativas para uma boa administração da sala de aula; envolvimento com a família	100%
E 1	dedicação aos alunos; interesse pelo trabalho; envolvimento com a escola	100%
F 1	capacidade de lidar com a inclusão; criatividade; capacidade de gestão (métodos adequados para cada faixa etária); capacidade de solução de problemas	100%

Fonte: Entrevistas com as supervisoras das escolas A, B, C, D, E e F - Roteiro de entrevista Anexo G

Analisando as justificativas das supervisoras na tabela 4, identificamos uma incidência maior nos itens que seguem:

- a) comprometimento com a aprendizagem e com a escola;
- b) busca pelo aperfeiçoamento;
- c) capacidade de gerenciamento das problemáticas;
- d) dedicação vinculada à elaboração de planejamento, relacionamento e harmonia na sala de aula;
- e) envolvimento do professor com o desenvolvimento integral do aluno;
- f) inovação das metodologias.

Constatamos que todos os critérios apresentados pelas supervisoras, bem como aqueles que mais se destacaram, revelam uma indicação de bom professor que articula saberes pedagógicos (busca pelo aperfeiçoamento, dedicação vinculada à elaboração de planejamento, relacionamento e harmonia na sala de aula, envolvimento do professor com o desenvolvimento integral do aluno, inovação nas metodologias) e administrativos (comprometimento com a aprendizagem e com a escola, capacidade de gerenciamento das problemáticas).

O primeiro grupo de justificativas, representado pelos saberes pedagógicos, tem fundamentação nos três referenciais de bom professor de nossa revisão de literatura.

A busca pelo aperfeiçoamento, inovação nas metodologias e preocupação com o desenvolvimento integral do aluno indica uma “consciência social” do professor, sustentada no referencial III³⁷, manifestando que bons resultados dependem, não só do trabalho do aluno, como também da busca do professor em auxiliar nesse trabalho discente.

A dedicação vinculada à elaboração do planejamento e o relacionamento e harmonia na sala de aula buscam nos referenciais I e II³⁸, suas identificações. Percebe-se a relação entre o conhecimento e a realidade de sala de aula uma vez que as justificativas apontam a necessidade de um planejamento docente que contemple a harmonia.

O segundo grupo de justificativas, vinculado à necessidade de uma visão sistêmica, surge na afirmativa “comprometimento com a aprendizagem e com a escola”, indicando influências da dinâmica escolar, pois conforme Bühler (2000, p. 83) ela se torna uma realidade por meio de um processo de gestão compartilhada, sendo que ele:

Só será possível, se todos se sentirem envolvidos e comprometidos com a instituição e, para haver este comprometimento, deve ter havido espaço para o diálogo e para discussão que oportuniza a mediação entre as ideias pré- concebidas e as ideias decorrentes da discussão.

Há portanto, por parte das supervisoras, um fator conceitual sobre o que é o bom professor, sustentado na sua capacidade de articular o trabalho de sala de aula com suas responsabilidades no processo de gestão da escola. Esse fator é reforçado por Silverman (2009), quando diz que as indicações se ajustam às perspectivas teóricas dos profissionais (no nosso caso, as supervisoras), sustentadas principalmente em estudos que buscam o bom funcionamento da estrutura escolar e, para isso, o bom professor, além do preparo pedagógico que

³⁷ Processo de estar em formação constante (autoformação) que amplia a consciência social e espiritual do professor visando a emancipação humana.

³⁸ Valorização do relacionamento com os alunos; dialética entre a objetividade e a subjetividade: comprometimento com os conteúdos curriculares, bem como com as condições de aprendizagem dos alunos.

precisa revelar também uma boa capacidade de interação com seus colegas e gestores, contribuindo com um adequado funcionamento administrativo.

As perspectivas teóricas decorrem das exigências da prática. Silverman (2009, p. 25) diz: “De uma maneira similar, podemos enxergar a teoria social como uma espécie de caleidoscópio - mudando a perspectiva teórica, o mundo que está sob investigação também muda a sua forma”.

Considerando a análise das justificativas das supervisoras sobre os bons professores, as quais já indicam aproximações com os referenciais de bons professores, passamos à segunda fase da pesquisa, referente às entrevistas com as professoras indicadas.

4.2 DADOS OBTIDOS MEDIANTE AS ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS

Após as entrevistas com as supervisoras, marcamos as entrevistas com as professoras A2, B2, C2, D2, E2, e F2, comunicando a elas, na mesma ocasião, que após as entrevistas precisaríamos observá-las. Essa observação não seria marcada com antecedência, mas se realizaria em dias, nos quais as professoras estivessem o turno completo com os alunos, sem que tivessem atividades com outros profissionais (educação física, música, etc.). Frente a isso, marcamos as datas das entrevistas sendo que as docentes se comprometeram a fornecer os dias da semana mais adequados para a visita.

Dessa forma passamos aos dados do próximo quadro referentes às entrevistas realizadas com as professoras.

Tabela 5 - Dados obtidos mediante as entrevistas com as professoras indicadas pelas supervisoras

Nome	Idade	Formação	Tempo na Docência
A 2	27 anos	Magistério; Graduação em História; Mestrado em História	04 anos
B 2	48 anos	Magistério; Curso de Letras em andamento	15 anos
C 2	35 anos	Magistério; Extensão em Educação Inclusiva	17 anos
D 2	31 anos	Magistério; Finalizando Pedagogia	13 anos
E 2	32 anos	Magistério; Pedagogia em andamento	15 anos
F 2	36 anos	Magistério; Finalizando Pedagogia	13 anos

Fonte: Entrevistas com as professoras indicadas pelas supervisoras das escolas A, B, C, D, E e F - Roteiro de entrevista Anexo H

A tabela 5 nos mostra que a média de idade das professoras, identificadas como boas docentes, é de trinta e quatro (34) anos, tendo a mais nova (A2), vinte e sete (27) anos e a mais velha (B2), quarenta e oito (48) anos.

Esse indicativo é importante porque revela que a boa docência não exige necessariamente um nível de experiências vinculadas ao tempo de vida que proporcionam um acúmulo de vivências. Os dados nos mostram, por outro lado, que existem fatores adjacentes para que tenhamos qualidade profissional, o que se comprova ao considerarmos a grande diferença de idade existente entre as professoras, inseridas num mesmo código qualitativo de bom professor. A questão reforça a continuidade na busca pelos indicativos desse profissional.

Em relação à formação dos professores, percebemos que todas elas, antes da graduação concluída ou em andamento, (História, Pedagogia, Letras, Extensão em Educação Inclusiva) fizeram o curso de magistério.

Seria esse um indicativo importante para uma boa docência? Necessário se faz discutir uma outra peculiaridade na questão da formação. Entre as seis professoras investigadas, identificamos que apenas uma delas tem o curso de graduação completo (A2 - Graduação em História) e pós-graduação na mesma área (Mestrado). Entre as outras cinco evidenciamos que uma delas está com o curso de Letras em andamento (B2); a outra tem um curso de extensão em Educação Inclusiva (C2); e as outras três (D2, E2, F2), estão cursando Pedagogia. Surge nesse momento, um outro questionamento: até que ponto a formação superior contribui com a qualificação do ensino na Educação Básica? Não estaríamos nos confrontando com um fator decisório na boa docência, relacionado ao talento docente?

Booth e Stiegelbauer (1996, p. 82), afirmam que a maioria das respostas de professores, frente ao questionamento sobre o que significa ser um bom professor, se agrupa em dois conjuntos de respostas: “é necessário ser comprometido e desejar fazer a diferença”, validando a importância da prática para aprender a ser um bom professor.

Nossos questionamentos não têm a pretensão de desvalorizar a formação obtida nos cursos de formação básica e superior, mas reforçam que se constituir um bom professor revelando talentos pessoais, exige dos professores que eles dêem significado para a formação que buscaram e busquem os caminhos adequados para revelar seu comprometimento e seu desejo de fazer a diferença.

Essa questão reforça as contribuições da retomada histórica sobre a docência no capítulo dois, quando os autores Erasmo de Rotterdam, Martinho Lutero e Amós Comênio, defendiam a importância de uma formação específica que preparasse os professores para atender os alunos, considerando seus interesses e suas necessidades, bem como as regras necessárias para que o conhecimento se processasse.

Quanto ao tempo de experiência, que indica uma média de doze anos vale ressaltar que todos os professores têm pelo menos quatro anos de experiência. Esse indicativo confirma a afirmativa de Tardif (2007), inserida em nossa revisão de literatura, no que se refere à construção dos saberes docentes dos três primeiros anos de trabalho em diante, pois é esse o tempo necessário do professor para construir conhecimentos sobre o “saber-fazer” relacionado aos fatores contingenciais.

Após a análise da tabela 5 referente aos dados informativos das seis professoras pesquisadas, passamos à análise das perguntas das entrevistas, cujo enfoque é mais subjetivo. Essa análise está representada nos 04 quadros que seguem.

Nome	Definição de sua docência
A 2	Sou comprometida
B 2	Procuro fazer um bom trabalho
C 2	Estou sempre em busca de resultados positivos no meu trabalho
D 2	Me considero boa professora porque estou sempre observando meus alunos e com isso tentando ajudá-los nas suas dificuldades
E 2	Eu cumpro o meu dever
F 2	Sou dedicada

Quadro 1 - Como te avalias enquanto professora?

Fonte: Entrevistas com as professoras indicadas pelas supervisoras das escolas A, B, C, D, E e F - Roteiro de entrevista Anexo H

A questão que resultou nas definições de docência das professoras A2, B2, C2, D2, E2 e F2, foi feita às professoras antes delas saberem que haviam sido indicadas como boas professoras pelas supervisoras. Percebemos a necessidade de reflexão das mesmas antes de darem as suas respostas, o que revela que essas professoras realizam suas práticas norteadas pelo seu comprometimento com o trabalho, sem a pretensão de se destacarem. Embora a questão do comprometimento tivesse surgido como uma definição isolada, ela serve de base para as demais conceituações que foram disponibilizadas (procuro fazer um bom trabalho, busca de resultados positivos, etc.)

As falas das professoras no quadro 1 revelam um potencial subjetivo que resgata o referencial III³⁹ de bom professor, destacando mais uma vez a questão de uma “consciência social e espiritual” que se amplia devido ao comprometimento citado.

Nome	Motivos frente à indicação
A 2	me espelho no aluno; busco a identificação com a história do aluno; personalizo as relações; tenho jogo de cintura; administro as propostas de estudo com o contexto; enfrento a frustração da não aplicabilidade da didática convencional
B 2	dedicação; busco constantemente novidades; desperto o interesse pelo aluno; me identifico com a história do aluno; tenho interesse pela tecnologia;
C 2	sou dedicada; atenta a tudo; reflexiva; tenho envolvimento com a família; invisto na resolução de problemas de sala de aula
D2	inconformada; inquieta; busco soluções; não tenho tolerância com a falta de limites; incentivo a autonomia
E 2	observo os alunos; valorizo o conhecimento dos alunos; valorizo a individualidade dos alunos; trabalho os limites no coletivo; destaco a importância das regras
F 2	cumpro meu dever; socializo o saber; cresço com o aluno; me encanto com as descobertas

Quadro 2 - Foste indicada como uma boa professora. Qual o motivo dessa indicação?

Fonte: Entrevistas com as professoras indicadas pelas supervisoras das escolas A, B, C, D, E e F - Roteiro de entrevista Anexo H

Frente aos motivos dados, observamos uma incidência maior nos seguintes itens:

- a) identificação com a história do aluno;
- b) comprometimento com o aluno;
- c) inconformidade com as dificuldades educacionais e a consequente busca de solução para elas;
- d) auto conhecimento que leva à busca de formação constante.

Embora as demais justificativas não tenham se repetido formalmente nas respostas, elas se incluem nas quatro mais evidenciadas, pois, generosidade, comunicação com o aluno, disposição, etc. (ver quadro 2), são atributos necessários para a contemplação dos pontos mais destacados. Esses atributos exigem que se insira nessa análise a necessária reflexão sobre a influência da subjetividade nas características das justificativas. Senge (1999, p. 108) afirma que “estamos continuamente tanto sendo influenciados pela realidade quanto influenciando-a” e, a

³⁹ Processo de estar em formação constante (autoformação) que amplia a consciência espiritual e social do professor, visando à emancipação humana.

partir disso, as justificativas que se destacam na quadro 2 resultam de decisões que surgem dos desafios impostos pela prática na escola.

Bühler (2000, p. 78) afirma que a “atividade profissional...tem a ver com as experiências de vida” e, nesse contexto, concluímos que para um professor se colocar na condição de destaque, de fazer a diferença, a questão subjetiva é fundamental.

O referencial teórico da revisão de literatura, “processo de estar em formação constante (autoformação) que amplia a consciência social e espiritual do professor, visando a emancipação humana“, contribui com as justificativas docentes apresentadas, principalmente a última, relacionada ao “auto conhecimento que leva à busca de formação constante”.

Todo processo de formação continuada do professor tem como ponto de partida um tema de estudo normalmente vinculado a fatos teóricos que dão caráter científico a essa formação. Defende-se, aí, a necessidade do professor em considerar a aprendizagem desse novo conhecimento teórico (proporcionado na jornada de formação) e vinculá-lo às condições contingenciais do seu mundo de trabalho, o que muito contribui com a aprendizagem efetiva.

Uma vez discutidos os critérios dos professores sobre “ser um bom professor”, passaremos agora a analisar os saberes que foram destacados pelos docentes, como os norteadores de suas práticas. O quadro que segue demonstra as respostas das professoras:

Nome	Saberes
A 2	domínio do conteúdo; valorização do conhecimento do aluno; autonomia
B 2	conhecimento da tecnologia; saberes relacionados à pesquisa; conhecimento sobre ética, etnia; teorias da aprendizagem relacionadas ao processo individual do aluno; reflexão sobre a aprendizagem
C 2	várias teorias são usadas na prática; processo de reflexão-ação; proposta construtivista
D 2	desconstrução total dos saberes do magistério; busca individual pelo entendimento de como os alunos aprendem; conhecimento científico
E 2	saberes que surgem após uma auto avaliação constante; saberes vinculados à afetividade e à inclusão; estudo cosntante
F 2	saberes que possibilitam a instalação da confiança e do diálogo; saberes que permitem a organização da sala de aula

Quadro 3 - Quais os saberes que fundamentam a tua prática?

Fonte: Entrevistas com as professores indicadas pelas supervisoras das escolas A, B, C, D, E e F - Roteiro de entrevista Anexo H

Analisando o quadro 3, concluímos que nenhum dos saberes apontados está diretamente vinculado a uma abordagem teórica, bem como se diferenciam de um professor para outro. A constatação relaciona, portanto, a definição dos saberes a uma construção decorrente de uma busca interna.

Mas que busca seria essa? Como se daria a construção de um saber docente, exemplificado pela “atenção à afetividade e à inclusão?” (ver quadro2/E2). Cunha (2008), ao discutir as habilidades de ensino dos professores, destaca a importância do esforço do professor em tornar compreensível o conhecimento que está sendo disponibilizado ao aluno. Esse esforço pode ser exemplificado como um saber docente que revela atenção à afetividade e à inclusão, pois objetiva a possibilidade de aprendizagem a todos os alunos, independente de suas potencialidades. Segundo Dellors (2001, p. 54) “o respeito pela diversidade e pela especificidade dos indivíduos constitui, de fato, um princípio fundamental que deve levar à prescrição de qualquer forma de ensino” e esse respeito decorre de um saber que é construído na prática docente por meio da mediação entre o conhecimento científico, os objetivos de ensino e a diversidade do contexto educativo.

Tardif (2007) afirma que os saberes que os docentes da atualidade necessitam devem articular seu “conhecimento acadêmico”, seus “objetivos educacionais” e sua “subjetividade”. Essa articulação exige que o professor materialize a realidade social construída durante a formação, adaptando-a aos programas de suas escolas e, em decorrência, elaborando seus objetivos educacionais.

O processo revela a necessidade de posicionamento do professor frente a sua realidade, pois ela é única, caracterizada por possibilidades e dificuldades pertinentes àquele grupo de alunos e dessa forma esses alunos se tornam atores e parceiros da interação pedagógica, dando sentido aos saberes do professor. A atividade e a participação dos alunos exige que o posicionamento docente se sustente em tomadas de decisões constantes nos períodos de aula. Tardif (2007) indica que esse posicionamento articula categorias como a “multiplicidade”, a “imediatez”, a “rapidez”, a “imprevisibilidade”, a “visibilidade”, e a “historicidade”.

A multiplicidade exige a capacidade de gerenciamento dos diversos acontecimentos que constituem uma aula e que precisam da atenção constante do professor; a imediatez indica que os acontecimentos não dão aviso prévio,

necessitando de “estratégias imediatas”; a rapidez corresponde à sucessão e desencadeamentos dos acontecimentos, que representam um desafio ao professor quanto à sua capacidade de organização entre o planejamento previsto e esses acontecimentos; a imprevisibilidade revela que esses acontecimentos surgem inesperadamente das próprias formalidades do planejamento, provocando “desvios e recuos” frente ao mesmo; a visibilidade, vinculada à interpretação da atuação docente pelos alunos e, finalmente, a historicidade que evidencia o fator tempo em que se dão as interações entre professores e alunos.

Dessa forma, por meio desse conjunto de categorias que definem os diversos posicionamentos docentes e seus respectivos saberes a triangulação “conhecimento acadêmico”, “objetivos educacionais” e “subjetividade” é validada.

Essas considerações sobre os saberes que norteiam a prática dos bons professores, nessa pesquisa, ganham sentido quando analisamos a forma de aquisição dos mesmos, conforme o quadro que segue.

Nome	Aquisição de saberes
A 2	20% durante a formação; 80% através dos desafios diários
B 2	na formação e na prática
C 2	através do tempo e pela experiência; a formação inicial desencadeou a busca posterior
D 2	mediante a troca de experiências; cursos de formação; durante a prática
E 2	especializações oferecidas no mercado; indicações de leitura de colegas; troca de experiências
F 2	na prática diária; referenciais buscados na infância

Quadro 4 - Como adquiriste esses saberes?

Fonte: Entrevistas com as professoras indicadas pelas supervisoras das escolas A, B, C, D E e F - Roteiro de entrevista Anexo H

Os dados nos mostram que a grande incidência de aquisição de saberes docentes se dá na prática (experiência profissional), partindo de um embasamento inicial decorrente da formação no Magistério nos cursos de formação finalizados ou em andamento. Essa evidência retoma nossa discussão sobre a relação da boa docência com a formação profissional do professor, uma vez que apenas uma delas tem o curso de graduação completo.

O processo de aquisição dos saberes docentes exige que os professores revelem sua intenção de obter bons resultados, para que sobrevivam em meio às turbulências que caracterizam a escola de hoje. Os professores, ao concluírem seus cursos de formação acadêmica, deveriam ter mais clareza sobre sua condição. A finalização dessa etapa sugere uma idéia equivocada de prontidão, pois ao nos

formarmos não estamos prontos intelectualmente, mas sim, prontos para começar a buscar cada vez mais saberes durante a caminhada profissional.

A busca é desafiadora, longa e se insere, conforme Cunha (2008, p. 156), no conflito com o “dever-ser...à procura de uma nova relação que implique a redefinição de seu papel”.

Tardif (2007, p. 20) se refere à temporalidade do saber e afirma: “dizer que o saber dos professores é temporal significa dizer, inicialmente, que ensinar supõe aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente”. Como se o professor vivesse um rito de passagem em sua experiência docente, através do qual caracteriza sua intenção de administrar suas relações com os “alunos reais”, identificando-o como um bom ou mau professor.

Para isso, conforme nossa revisão de literatura, às vezes é necessário que o professor já tenha uma certa experiência, justificando o argumento de Tardif (2007) relacionado à edificação dos saberes docentes entre os primeiros três a cinco anos de trabalho, na chamada fase da estabilização e consolidação, na qual temos o investimento do professor na sua profissionalização; o reconhecimento de suas capacidades; confiança em si mesmo; menos centrado em si e na matéria e mais centrado nos alunos. É uma fase em que “o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo” (TARDIF, 2007, p. 56).

Considerando que as entrevistas com as professoras indicadas que revelam as suas práticas e seus saberes foram analisadas, passamos ao terceiro passo de nossa investigação, relacionado às observações de aula.

4.3 DADOS OBTIDOS MEDIANTE AS OBSERVAÇÕES DE AULA DAS PROFESSORAS INDICADAS PELAS SUPERVISORAS

Considerando as sugestões de dias da semana que haviam sido entregues pelas professoras nas entrevistas, iniciamos nosso processo de observações, sendo que no quadro 5, fornecemos os dados iniciais desse instrumento.

Professor	Data	Alunos/Série	Faixa Etária	Componente Curricular
A 2	10/06/2009 (2h/a) 11/06/2009 (2h/a)	28 - 7ª Série	13 a 15 anos	Currículo por Área: História
B 2	28/05/2009 (4h/a) 29/05/2009 (4h/a)	21 - 1º Ano	6 a 8 anos	Currículo por Atividades: Português
C 2	25/05/2009 (4h/a) 26/05/2009 (4h/a)	18 - 2ª Série	8 a 11 anos	Currículo por Atividades: Ciências
D 2	02/07/2009 (4h/a) 03/07/2009 (4h/a)	21 - 1º Ano	7 a 9 anos	Currículo por Atividades: Estudos Sociais
E 2	13/06/2009 14/06/2009	20 - 1º Ano	7 a 9 Anos	Currículo por Atividades: Português
F 2	21/05/2009 22/05/2009	15 - 2ª Série	7 a 8 anos	Currículo por atividades: Estudos Sociais

Quadro 5 - Dados informativos sobre as observações realizadas

Fonte: Observações de aula das professoras A2, B2, C2, D2, E2, F2 - Roteiro de observação de aula - Anexo I

O quadro 5 revela que as observações de aula se deram entre maio, junho e julho de 2009, sendo que cada professor foi observado por dois dias consecutivos, totalizando um total de oito (08) horas/aula para cada docente, com exceção da professora A 2 que, por ser docente do currículo por Área, não desenvolvia atividades num turno integral. O total de horas de observação, incluindo todos os professores, foi de quarenta e quatro (44) horas.

Em relação ao número de alunos, tivemos uma média de vinte (20) alunos por turma, numa faixa que vai desde os seis (06) até os quinze (15) anos de idade.

Os componentes curriculares que foram trabalhados indicam que a maioria das aulas é pertinente ao currículo por atividades (Português, Ciências e Estudos Sociais), tendo sido ministradas pelas professoras B 2, C 2, D 2, E 2 e F 2, no 1º ano, na 2ª série e na 4ª série. A professora A 2, por sua vez, ministrou sua aula de História (Currículo por Área), para a 7ª série do Ensino Fundamental. Na sequência, apresentamos os passos utilizados nas observações de aula, os quais estão descritos nos quadros 6, 7, 8, e 9.

Nome	Componente curricular e sequência do trabalho
A 2	10/06/2009: Aula de História - Segunda Guerra Mundial - Apresentação da temática - Levantamento do conhecimento prévio dos alunos - Início do conteúdo 11/06/2009: Aula de História - Retomada das ideias da aula anterior - Trabalho em grupo - Conclusões finais
B 2	28/05/2009: Aula de Português - Atividades práticas relacionadas à alfabetização/ formando palavras - Explicação da técnica - Organização dos grupos - Início da atividade - Discussão sobre a aprendizagem ocorrida 29/05/2009: Aula de Português - Formação de novas palavras, de acordo com a técnica do dia anterior - Atividades de reforço - Elaboração de uma história em conjunto, com as palavras da atividade
C 2	26/05/2009: Aula de Ciências Naturais: Higiene pessoal - Contextualização do tema (piolhos) - Levantamento de experiências e vivências das crianças - Narração de uma história sobre piolhos - Apresentação de técnicas para erradicação do piolho 27/05/2009: Aula de Ciências Naturais: Complementações sobre os estudos realizados no dia anterior - Formação de um painel
D 2	02/07/2009: Aula de Estudos Sociais/Atividades de rotina: - Contextualização do dia da semana - Elaboração da página referente ao dia, pertencente a um calendário individual - Hora da história - Respostas às perguntas referentes à história, individualmente e por escrito 03/07/2009: Aula de Estudos Sociais - Atividades do calendário - Contextualização do dia da semana - Elaboração da folha do calendário - Características da estação do ano (inverno)
E 2	13/06/2009: Aula de Português: Criando o abecedário da turma - Canção da música da Xuxa: "Abecedário" - Sugestões de modificá-la com palavras da turma - Elaboração do abecedário, com a contribuição de toda a turma - Canção e dramatização da nova música 14/06/2009: Aula de Português: Atividades de Reforço - Exercícios com as palavras trabalhadas na música da turma
F 2	21/05/2009: Aula de Estudos Sociais: História das travessuras - Reflexões sobre o conceito de travessuras - Apreciação das travessuras realizadas pelas crianças e contadas pelos pais, tendo sido também ilustradas por eles - Comentários sobre as consequências das travessuras - Decisão de elaborar um livro da turma, contando as travessuras e as aprendizagens ocorridas 22/05/2009: Aula de Estudos Sociais - Nossas travessuras - Produção textual sobre a travessura ilustrada e discutida na aula anterior - Socialização das produções

Quadro 6 - O que o observado está fazendo? (Passo 01)

Fonte: Dados das fichas de observações de aulas das professoras das escolas A, B, C, D, E e F - Roteiro de observação de aula - Anexo I

O quadro 6 tem como objetivo apresentar um mapeamento das atividades realizadas, apresentando a diversidade de conteúdos que foram observados durante as aulas, revelando também uma clientela composta de alunos com capacidades de aprendizagem mais complexas (capacidade de abstração/conhecimentos sobre a segunda guerra - 7ª série) e outras, cujas possibilidades de aprendizagem exigiam o desenvolvimento de conteúdos básicos, como a aquisição da leitura e escrita (nível operatório-formando palavras - 1º ano e 2ª série).

O detalhamento da sequência das aulas será feito no capítulo cinco, ao analisarmos cada professora separadamente.

Nome	Método utilizado na aula
A 2	Dialógico
B 2	Dialógico
C 2	Dialógico
D 2	Dialógico
E 2	Dialógico
F 2	Dialógico

Quadro 7 - Como o observado está fazendo? (Passo 02)

Fonte: Dados das fichas de observação de aulas das professoras das escolas A, B, C, D, E e F - Roteiro de observação de aula - Anexo I

Percebemos, no quadro 7, que as aulas observadas foram conduzidas por métodos dialógicos. Quais teriam sido os motivos que levaram os professores a escolhê-los?

Voltamos a salientar a importância da subjetividade na constituição dos saberes docentes, pois Tardif (2007) ao defender a pluralidade dos saberes, destaca que eles estão impregnados de juízo e requerem tomadas de decisão.

A decisão dos professores em optar pelo método dialógico revela sua intenção de obter bons resultados, pois decorre dos “saberes práticos” que foram construídos mediante o conhecimento do contexto em que trabalham, tendo como ponto essencial, seus alunos.

São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões (TARDIF, 2007, p. 49).

O método dialógico, escolhido por todos os professores indicados, é coerente com as práticas docentes que, de acordo com Mizukami (1986, p. 99), revelam “preocupações com cada aluno em si, com o processo e não com produtos de aprendizagem acadêmica padronizados”. Fato que leva os alunos a se sentirem “atores da aprendizagem” (TARDIF, 2007) e dar a esses professores a característica de fazer a diferença nesses alunos.

Fazemos aqui uma relação com a “pedagogia do desejo”, de Paulo Freire, a qual se sustenta na exploração de possibilidades durante uma discussão que possa “superar uma compreensão fatalista de nossas situações, de nossos contextos” (FREIRE, 2001, p. 37). O método dialógico que explora uma discussão, que propõe olhares diferentes ou convergentes em relação a uma temática, traz ao aluno o entendimento de que os conteúdos não estão cristalizados, mas estão à espera de uma compreensão que tenha significado a sua história de vida.

Mediante os métodos utilizados pelos professores é possível, portanto, caracterizar seu trabalho docente, e essa caracterização se apresenta no próximo quadro, a partir das observações de aula registradas.

Nome	Nossas interpretações
A 2	Domínio do conhecimento. Motivação Acolhimento Firmeza
B 2	Planejamento anterior Domínio do conhecimento Firmeza
C 2	Mediação entre o conhecimento científico e cultural Interdisciplinaridade Intervenção quando da falta de limites Afeto e valorização das potencialidades de cada um
D 2	Firmeza Respeito Auxílio individual
E 2	Domínio do conhecimento Estímulo à participação Acolhimento Firmeza
F 2	Firmeza Organização Envolvimento Cobrança Afeto

Quadro 8 - Como se caracteriza a ação do observado? (Passo 03)

Fonte: Dados das fichas de observações de aula das professoras das escolas A, B, C, D, E e F - Roteiro de observação de aula - Anexo I

Conforme indicamos anteriormente, o conteúdo do quadro 8, decorrente dos itens observados, assume uma relevância singular, pois sinaliza para o surgimento das categorias que definem “O Bom Professor que faz a diferença na vida do aluno: saberes e práticas que caracterizam a sua liderança”, temática de nossa tese.

Percebe-se que todas as caracterizações apresentam um teor positivo, pois indicam domínio de conhecimento do professor, motivação docente e discente, existência de planejamento, contextualização do conhecimento científico, interdisciplinaridade do conhecimento e valorização da subjetividade.

Há características, no entanto, que têm maior incidência. Duas delas estão presentes em todos os professores observados: “firmeza” e “afeto”. Há uma terceira, que encontramos em 50% das docentes observadas: “domínio de conteúdo”. Como primeira consideração, em relação a esses indicativos, podemos afirmar que a questão da “firmeza” indica o posicionamento necessário para a efetivação das regras de classe; a questão do “afeto” indica a importância do olhar subjetivo e inclusivo do professor e a questão do domínio do conteúdo reporta à importância do preparo teórico do professor.

Entendemos que esses indicativos se inserem num processo que é extremamente necessário para a escola de hoje, descrita na contextualização introdutória desta tese: uma escola que necessita de professores com a capacidade de gerenciamento do espaço escolar, a qual permitirá que o conhecimento que necessita ser trabalhado e construído tenha significado para os alunos.

É o que Tardif (2007, p. 49) denomina de “saberes experienciais” dos professores, que decorrem das relações e das interações que eles estabelecem com os atores de sua prática e que, ao “lidar com condicionantes e situações..., permite ao docente desenvolver os ‘habitus’ (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão”.

Esse “habitus” é responsável pela aquisição de estilos próprios de cada professor, de “‘macetes’ da profissão e até mesmo em traços da ‘personalidade profissional’: eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano” (TARDIF, 2007, p. 49).

Essas considerações ganham sustentabilidade com os três referenciais que desenvolvemos no capítulo dois, relacionados à “valorização do relacionamento com

os alunos”, que oportuniza os seberes experienciais decorrentes da interação com os alunos; à “dialética entre a objetividade e a subjetividade: comprometimento com os conteúdos curriculares, bem como com as condições de aprendizagem dos alunos”, que revela a capacidade de gerenciamento do espaço escolar; e, finalmente, ao “processo de estar em formação constante (autoformação) que amplia a consciência espiritual e social do professor, visando a emancipação humana”, o qual se relaciona ao saber ser e saber fazer validado pelo trabalho cotidiano.

A partir disso, nos encaminhamos para o último quadro das nossas observações.

Nome	Contribuição para os alunos
A 2	Valorização do conhecimento discente Interesse dos alunos pela aula
B 2	Participação organizada (falas coordenadas e mediadas pela professora) Alunos alegres e curiosos Sala de aula organizada didaticamente
C 2	Alunos entusiasmados Participação organizada (falas coordenadas e mediadas pela professora) Valorização da história discente
D 2	Alunos concentrados Alunos solidários
E 2	Alunos envolvidos com a proposta de trabalho Valorização do conhecimento discente Alunos estimulados a se superarem
F 2	Alunos motivados

Quadro 9 - Qual o motivo de incluir o registro dessas características nas anotações?

(Passo 04)

Fonte: Dados das fichas de observação de aulas das professoras das escolas A, B, C, D, E e F- Roteiro de observação de aula - Anexo I

Os resultados obtidos nas aulas observadas, conforme vemos no quadro 9, reforçam que a possibilidade de bons resultados na sala de aula se torna uma realidade quando revela o interesse do aluno pelas atividades, sua participação, seu entusiasmo e sua curiosidade durante as mesmas, bem como um ambiente didático adequado e organizado.

Os dados desse quadro se relacionam com as características decorrentes da forma como o método dos observados foi colocado em prática, contribuindo com a definição das categorias de bom professor que pretendemos desenvolver.

De acordo com Flick (2004, p. 201), “a análise do conteúdo é um dos procedimentos clássicos para analisar o material textual...Um de seus aspectos

essenciais é o emprego de categorias” que, segundo ele, “são trazidos para o material empírico”. A análise de conteúdo realizada revela que durante a coleta de dados fomos encontrando vários indicativos de respostas referentes à existência de bons professores, apesar das crises educacionais e a busca por explicações sobre isso. Os indicativos de respostas se concentram em três grandes grupos. São eles: afeto e firmeza; conhecimento teórico-prático e uma prática docente inovadora e motivadora.

As categorias da presente tese, sustentadas pelos resultados empíricos permitiu afirmar que os bons professores, aqueles que fazem a diferença, são os mesmos que revelam o comprometimento de proporcionar a aprendizagem para todos os alunos, independente das condições contextuais em que se dá o processo de ensino. Esse comprometimento, o conhecimento teórico docente, é imprescindível para a valorização e efetivação do ensino dos conteúdos que devem ser contemplados num currículo escolar. Porém, só terá significado para o aluno se sua metodologia for inclusiva e inovadora e, para isso, há a necessidade da firmeza docente que exige do aluno o seu compromisso de aprendiz, ao mesmo tempo em que há a necessidade de afeto, o qual dá condições ao professor de se colocar no lugar desse aluno e buscar o entendimento de suas reações frente às possíveis dificuldades de aprendizagem.

Os resultados obtidos na análise geral que inclui todas as escolas investigadas, começam a delinear uma tese sobre a boa docência e, no sentido de legitimá-los, apresentaremos no próximo capítulo, SEIS CASOS ESCOLARES: DADOS, CRUZAMENTOS E RESULTADOS QUE LEGITIMAM AS CATEGORIAS DO BOM PROFESSOR, a análise de dados por escola visitada, apresentando, dessa forma, seis casos escolares diferentes, os quais serão discutidos a partir dos cruzamentos das falas das supervisoras e professoras, bem como mediante os registros das observações realizadas em cada uma delas. Essa discussão será acompanhada pelas contribuições teóricas de nossa revisão de literatura e pelos autores já citados anteriormente: Maurice Tardiff, Rafael Yus, Andy Hargreaves e Maria Isabel da Cunha. Tardif (2007) contribui com a análise dos dados mediante seus estudos sobre os saberes docentes necessários para o professor da atualidade; Rafael Yus (2002) contribui com a discussão sobre a educação holística e sua relação com o ensino de qualidade; Andy Hargreaves (2004) reforça que discutamos todos os dados empíricos com as influências

contingenciais, as quais apontam uma educação que se dá na sociedade do conhecimento e suas características de insegurança; e, por fim, Maria Isabel da Cunha (2008), contribui com seus estudos sobre o bom professor e as habilidades que lhe são pertinentes.

5 SEIS CASOS ESCOLARES: DADOS, CRUZAMENTOS E RESULTADOS QUE LEGITIMAM AS CATEGORIAS DO BOM PROFESSOR

Pelo simples fato de que algo parece “pura rotina”
não devemos supor que não seja difícil de explicar
(DAVID SILVERMANN)

Esse capítulo discute o resultado dos cruzamentos das falas das supervisoras e professoras de cada escola especificamente, articuladas com os registros das observações de aula realizadas em cada uma delas. Os resultados desses cruzamentos são teorizados com as contribuições de nossa revisão de literatura (capítulo dois), mediadas com estudos de Maurice Tardif; Andy Hargreaves; Rafael Yus e Maria Isabel da Cunha.

Para efetivar o cruzamento proposto trabalharemos com a apresentação de quatro quadros e posterior análise dos dados dos mesmos. Os quadros se referem aos seguintes dados:

- a) primeiro quadro: descrição da primeira aula de cada professora. Optamos por essa aula, uma vez que ela, em todas as professoras observadas, representa o início de atividades que tiveram continuidade no dia seguinte. Essa não foi uma combinação prévia, mas entendemos que, ao marcarmos as entrevistas com antecedência, as docentes elaboraram seus planejamentos de forma que pudessemos observar o desenvolvimento dos conteúdos trabalhados integralmente. As aulas descritas correspondem a 04 horas aula;
- b) segundo quadro: nossos comentários sobre as aulas, relacionando as evidências presentes nas aulas observadas e os dados dos quadros 7 e 8 (capítulo quatro), correspondentes ao segundo passo de nossa observação: “Como o observado está fazendo?”;
- c) terceiro quadro: retomada das justificativas das supervisoras em relação às professoras indicadas (tabela 4 - capítulo quatro); das justificativas das professoras (quadros 1, 2, 3 e 4 - capítulo quatro) em relação a sua indicação; dos saberes docentes de cada professora; e da aquisição desses saberes;

- d) quarto quadro: resultados das dinâmicas de aula para os alunos, obtidos nos dados do quadro 9 (capítulo quatro).

5.1 O CASO DA ESCOLA “A”: UMA DOCÊNCIA COMPROMETIDA E IDENTIFICADA COM O ALUNO

A Escola A, constituída por 1.085 alunos e 52 professores, oferece o Ensino Fundamental (1º ano a 8ª série), sendo que a supervisora pedagógica (A1), com formação em Pedagogia e especialização em Gestão Escolar (juntamente com suas colegas de equipe), nos possibilitou o contato com A2, tendo sido indicada por ela como a melhor professora de sua escola.⁴⁰

O conjunto das justificativas de A1 e A2 e os elementos resultantes das observações de A2, nos levaram a identificar a docência da Escola A, como comprometida e identificada com o aluno.

⁴⁰ Os dados referentes ao número de alunos, número de professores, níveis de ensino, bem como os dados da supervisora A1 estão detalhados nas tabelas 1 e 2 do capítulo quatro.

Local: Escola A
Turma: 7ª Série
Número de alunos: 28
Componente Curricular: História
Método utilizado: Dialógico
Data: 10/06/2009

Fui recebida por A2 na sala dos professores e juntas nos encaminhamos à sala de aula. Os 28 alunos a aguardavam em frente à sala, sendo que houve um “Oi Sora” geral. Cada aluno se encaminhou a sua classe e houve uma conversa informal inicial entre os alunos (notícias pessoais) e alguns deles se dirigem à mesa da professora para dúvidas sobre livros a serem lidos e tarefas marcadas anteriormente.

Depois de estarem acomodados, A2 nos apresentou, dizendo que participaríamos dessa aula para observarmos seu andamento. Não houve referências quanto ao foco da observação e alguns alunos acenaram para mim num gesto de acolhimento.

Após a apresentação, a professora informa o conteúdo da aula “Segunda Guerra Mundial”, indicando o motivo pelo qual irão trabalhá-lo e também a sequência. Quanto aos motivos, ela relembra aos alunos que esse tema faz parte dos conteúdos previstos para a série e, além disso, é necessário que realmente cada um possa concluir o que de fato é uma guerra e o papel de cada um nesse acontecimento.

Quanto às atividades, ela informa que destacará alguns fatos relevantes de textos lidos pelos alunos com antecedência. Esses textos foram coletados pela internet, no site Google. Em seguida, fará uma discussão sobre os fatos.

A aula propriamente dita, inicia então com algumas afirmativas da professora, relacionadas às origens de uma guerra que decorrem de vários fatores e inseridos em vários continentes (inicia na Europa). Faz referências ao Nazismo, ao Fascismo e ao desrespeito dos líderes da época, na retomada e conquista de territórios.

Destacou o marco inicial da guerra (1939), quando o exército alemão invadiu a Polônia, a declaração de guerra da França e Inglaterra à Alemanha, a formação dos aliados, etc.

Enquanto ela ia aprofundando os fatos, os alunos levantavam os braços e complementavam com informações de suas leituras.

Essas informações eram comentadas pela professora e consideradas por ela como um reforço de sua fala inicial. As contribuições vieram de 04 alunos, sendo que os demais, embora tendo seus textos à mão, continuavam atentos aos comentários da aula.

Em certo momento, dois alunos do fundo da sala começaram a conversar. A professora então questionou se tinham uma contribuição a dar. Os alunos disseram que não e, frente a isso, ela solicitou que discutissem os assuntos pessoais depois da aula.

Em seguida, iniciou o debate sobre o tema, sendo que ele girou sobre três temáticas que foram escritas no quadro: 1. O que é uma guerra? 2. Quem são os culpados? 3. Quem são os inocentes? 4. Há uma relação entre as vivências de uma guerra e nossas realidades de país, cidade, bairro? Por quê?

As participações foram praticamente gerais. Houve alguns alunos que não participaram, sendo que a professora os questionava eventualmente, sobre o debate em andamento.

Participações como, “os soldados não são culpados quem têm culpa são os governantes”, ganharam bastante evidência. Frente a isso, a professora questionou os alunos sobre: “quem são os soldados de hoje? , quem são os inocentes de hoje?”. Uma das falas foi reforçada por muitos alunos: “Os soldados de hoje são a polícia, mas nem sempre eles são inocentes”. Essa fala levou muitos alunos a relatarem fatos reais ocorridos em suas ruas, sendo que nesse momento a professora permitiu que houvesse um murmúrio geral na aula.

Após esse momento, ela retomou a discussão para as questões do debate, sendo que foram sendo tomadas as conclusões gerais da aula, sustentadas em ideias contrárias à guerra, à necessidade de paz, às guerras que ocorrem nas cidades brasileiras e, principalmente perto de suas casas.

A professora finalizou a aula destacando que, embora os conflitos tenham motivos, fatos e consequências semelhantes no nosso dia-a-dia, as guerras políticas têm outras dimensões e merecem a continuidade do estudo.

Foi sugerido que os alunos realizassem para a próxima aula, um texto cujo título é “Violência urbana e os efeitos de uma guerra”.

Quadro 10 - Detalhamento da aula da professora A2

Fonte: Dados obtidos mediante o roteiro de observação de aula - Anexo I

NOSSOS COMENTÁRIOS

A aula transcorreu com a participação ativa dos alunos, o que pode ser constatado nos momentos em que “os alunos levantavam os braços e complementavam a discussão com informações de suas leituras”. Percebemos que a professora tinha domínio do conhecimento, e mediante sua motivação, ao justificar a aprendizagem desse conteúdo e ao contextualizá-lo através das “temáticas propostas” gerenciou esse conteúdo de tal forma, que todos se sentiram motivados em participar com comentários e perguntas. Questão evidenciada na parte inicial da aula, quando A2 apresenta “afirmativas relacionadas às origens de uma guerra”. O acolhimento em relação aos mais “silenciosos” foi constante, uma vez que a professora procurava dirigir-se a eles ao fazer um comentário explicativo do conteúdo. Fato evidenciado na nossa observação sobre os “alunos que não participavam, sendo que a professora os questionava eventualmente sobre o debate em andamento”. Outra postura bastante observada foi a firmeza quanto ao bom andamento da aula, verificada no momento em que “dois alunos do fundo da sala conversavam”. Ao mesmo tempo em que era compreensiva, acolhendo os alunos em suas dificuldades, era também exigente. Cobrava a atenção de todos.

Quadro 11 - Destacando as evidências de bom professor da professora A2

Fonte: Dados referentes à observação de aula de A2, retiradas das fichas de registro sobre a mesma - Anexo I

Frente a esses comentários concluímos que os resultados dessa aula para os alunos foram muito bons, sendo demonstrados no quadro que segue.

Positivos	Valorização do conhecimento discente Interesse dos alunos pela aula Trouxe contribuição à vida pessoal dos alunos
Negativos	Nenhum

Quadro 12 - Resultados para os alunos da professora A2

Fonte: Ficha de registro da observação de aula de A2 - Anexo I

Encontramos as evidências desses resultados em reações e posturas dos alunos, que podem assim ser descritas: “relatos de fatos vivenciados pelos alunos” descritos na aula observada e relacionados a valorização do conhecimento discente; “contribuição dos alunos sobre suas análises da realidade: soldados, inocentes e culpados atuais” vinculados ao interesse dos alunos pela aula”, outro fator positivo; e “reflexões sobre seu contexto social”, item da aula descrita, validando a contribuição para a vida pessoal dos alunos .

Considerando as relações estabelecidas entre as evidências da atuação de A2 na aula descrita, nossos comentários sobre sua atuação, decorrentes do passo 03 (como se caracteriza a ação do observado), passamos ao momento da teorização dessas evidências buscando na mediação das justificativas de A1 e A2, (próximo quadro), o desencadeamento da análise teórica.

Justificativas da supervisora A 1	Comprometimento com a escola; comprometimento com a aprendizagem; jogo de cintura; problema e solução vem juntos; veste a camisa
Justificativas da professora A 2	Me espelho no aluno; busco a identificação com a história do aluno; personalizo as relações; tenho jogo de cintura; administro as propostas de estudo com o contexto; enfrento a frustração da não aplicabilidade da didática convencional
Saberes Docentes	Autonomia; domínio do conteúdo; valorização do conhecimento do aluno
Aquisição dos Saberes	20% durante a formação; 80% através dos desafios diários

Quadro 13 - Justificativas para a boa docência da professora A2

Fonte: Entrevistas com a Supervisora A1 e com a Professora A2 - tabela 1, quadros 1 e 2 - capítulo 4

Considerando as informações do quadro anterior, onde agrupamos as justificativas de A1 e A2, e também os conteúdos dos quadros 10, 11 e 12, referentes à observação de aula de A2, nossos comentários sobre ela, como também os resultados dessa aula para os alunos, apresentamos na análise que segue, a articulação entre os dados dessas três fontes.

Ao analisarmos as falas da Supervisora A1 e da Professora A2 percebemos uma profunda sintonia nas justificativas de ambas, relacionadas ao perfil de Bom Professor, pois embora com expressões diferentes, elas destacam a importância do comprometimento com a aprendizagem e com a escola, como uma das atribuições fundamentais dos profissionais da educação.

A Supervisora A1, portanto, ao afirmar que a Professora A2 tem “jogo de cintura”, pois “problema e solução vem junto”, ganha respaldo da própria professora, mediante suas explicações para o fato de ter sido indicada pela supervisora: “administro as propostas de estudo com o contexto” e “enfrento a frustração da não aplicabilidade da didática convencional”.

Essas falas são legitimadas pelos registros feitos durante a observação de aula da Professora A2, quando, durante uma aula de História, mais especificamente sobre a Segunda Guerra Mundial, tema muitas vezes considerado complexo e desinteressante para os adolescentes, ela teve como resultado um “interesse pela aula” por parte dos alunos, pois seu “método dialógico”, que os desafiou a relacionar a violência da guerra com a violência urbana, fez com que eles se sentissem envolvidos pela temática. Suas vivências, suas histórias, seus medos e expectativas foram considerados e trouxeram significado ao conhecimento histórico que estava sendo trabalhado, vindo ao

encontro do que registramos no quadro 12 - a aula “trouxe contribuições para os alunos”.

O método dialógico da Professora A2 foi norteado pelo “domínio de conhecimento, motivação, acolhimento e firmeza”, que traz em sua essência os três referenciais de bom professor desenvolvidos no capítulo dois.

O referencial “valorização do relacionamento com os alunos” está presente nos indicativos “motivação, acolhimento e firmeza” de sua prática dialógica, uma vez que elas evidenciam a presença da interação existente entre o professor e os alunos, a qual, de acordo com Lopes (2007), representa uma ajuda na tradução do conhecimento trabalhado.

É uma prática que exemplifica o argumento teórico relacionado aos três eixos teóricos que legitimam o conhecimento: científico, psico-pedagógico e empírico (NUNES; HELFER, 2009). O eixo científico (argumentos teóricos), representado pelo comentário “percebemos que a professora tinha domínio do conhecimento”⁴¹; o eixo psico-pedagógico (mediação entre o conhecimento e o significado desse para o aluno), revelado pela “preocupação constante dela, de que todos participassem”⁴², revelando sua aproximação com os alunos e seu investimento docente, caso houvesse uma dificuldade na participação do mesmo; e o eixo empírico (tradução do conhecimento), presente “na questão do gerenciamento desse conhecimento, obtendo a motivação discente como resultado”.

O referencial “dialética entre a objetividade e a subjetividade: comprometimento com os conteúdos curriculares, bem como com as condições de aprendizagem dos alunos”, reforça os indicativos “motivação, acolhimento e firmeza”, uma vez que esses se inserem na “consciência docente presente no cuidado demonstrado nas ações didáticas”⁴³, que valorizam as reações e emoções discentes a serem administradas pelo professor. Isso reforça a necessidade de proporcionar a mediação dessas emoções através de metodologias adequadas (AZEVEDO, 2002), o que confere um clima emocional entre os alunos, que permite sua aprendizagem (CASASSUS, 2008).

⁴¹ Quadro 11 - aula 1.

⁴² Quadro 11 - aula 2.

⁴³ Afirmativa nossa, inserida na discussão do referencial “dialética entre a objetividade e a subjetividade: comprometimento com os conteúdos curriculares, bem como com as condições de aprendizagem dos alunos

O terceiro referencial “processo de estar em formação constante (autoformação) que amplia a consciência espiritual e social do professor”, contribui com a capacidade docente em acolher o aluno e, ao mesmo tempo, instigá-lo a assumir sua responsabilidade frente à aprendizagem ao revelar sua atitude de “firmeza”. Desse modo, através da integração pessoal e social (ZORZAN, 2009), os sujeitos aprendentes do processo (professores e alunos) ampliam as consciências espirituais e sociais e fazem do ensino um processo humanístico, respeitoso e comprometido. Isso impede que o professor se acomode e, frente ao seu processo de autoformação e conseqüente ampliação de sua consciência social e espiritual, possa identificar quando deve intervir de uma forma ou de outra com seus alunos, acolhendo-os, quando se sentem fragilizados incapazes e inseguros frente ao conhecimento trabalhado, ou se impondo firmemente quando houver uma reação de descompromisso dos alunos, no mesmo contexto.

Podemos discutir as características “domínio do conhecimento, motivação, acolhimento e firmeza”, inseridas nos três referenciais de bom professor, com uma das concepções de prática educativa de qualidade defendidas por Tardif (2007), a concepção Arte.

Segundo ele, essa concepção revela uma ação educativa ligada a realidades contingenciais e individuais e, sendo assim, se relaciona ao “domínio do conhecimento” e ao “acolhimento ao aluno” mediante manifestações de afeto, como também à importância da “firmeza” que revela a capacidade de soluções dos problemas da professora.

A essência dessa concepção destaca a importância da postura ativa do professor em todas as situações de sala de aula, sem perder de vista seus objetivos educativos. Essa postura ativa se relaciona, nesse caso, a uma postura inclusiva, pois revela sua intenção de possibilitar a aprendizagem a todos os alunos, agindo “com e sobre um ser que possui, por natureza, um princípio de crescimento e de desenvolvimento que deve ser acompanhado e fomentado pela atividade educativa” (TARDIF, 2007, p. 160).

Sendo assim, mesmo que as condições de crescimento e de desenvolvimento de seus alunos não tiverem sido adequadas, privando-os de assimilarem com facilidade o conhecimento trabalhado, ele estará constantemente em busca de uma articulação entre o que **deve** ser ensinado e a forma como **pode** ser ensinado, por meio da busca constante por alternativas metodológicas adequadas.

Esse processo vem ao encontro de um dos saberes docentes da Professora A2, o qual ela definiu como “autonomia”. Tardif (2007, p. 161), através da concepção “Arte”, destaca que a autonomia do professor é relacionada a sua prática, que “corresponde a uma espécie de mistura de talento pessoal, de intuição, de experiência, de hábito, de bom senso e de habilidades confirmadas pelo uso” e que somente será utilizada se ele tiver o desejo para tal. Esse saber docente se relaciona a outra fala de A2, quando cita que seus saberes foram adquiridos, em sua maioria, “através dos desafios diários”, uma vez que a didática “aprendida” nos espaços de formação, a “didática convencional” como ela bem coloca, não tinha aplicabilidade. O reconhecimento da não aplicabilidade dessa didática se relaciona a uma das justificativas de A2, sobre sua indicação como boa professora por A1: a “personalização das relações”.

A “personalização das relações” retoma novamente uma de suas fontes de saberes que é a “valorização do conhecimento do aluno”, indicando que toda a sua preparação adquirida durante a formação formal deve ser ressignificada, enfatizando mais uma vez o enfoque teórico da concepção Arte:

Quando educamos, temos uma ideia geral do termo do processo de formação, mas essa ideia pode nos orientar apenas de uma maneira global; cabe-nos julgar, nessa ou naquela circunstância, se a situação é conforme ou não a essa orientação (TARDI, 2007, p. 30).

Uma ação educativa com essas características se torna um diferencial na escola de hoje, pois segundo Hargreaves (2004, p. 34), a escola, por estar inserida numa sociedade que é não só do conhecimento, mas também da aprendizagem, exige que seus professores tenham a capacidade de se manterem “aprendendo acerca de si próprios e uns com o outros”. O fato de buscarem alternativas que articulem “conhecimento, acolhimento e firmeza” para atuarem em sala de aula e obter bons resultados pedagógicos revela que houve reflexões por parte do mesmo para aprender com situações de conflito.

A Professora A2, ao valorizar sua condição de aprendiz, se revela como uma professora que faz a diferença na vida do discente, pois traz “contribuição para os alunos” e essa contribuição é aquela que se aproxima da educação humanística caracterizada pela inclusão de saberes que transcendem o saber teórico.

Isso implica, conforme Hargreaves (2004, p. 40), dar espaço a uma aprendizagem que não aconteceu nos cursos de formação, pois a sociedade do conhecimento exige que os professores sejam seus “catalisadores” e para isso, é necessário que eles aprendam a “ensinar por meio de maneiras pelas quais não foram ensinados”.

Articular as características docentes vinculadas ao “domínio do conhecimento teórico”, a postura de “acolhimento” aos seus alunos, ao mesmo tempo em que demonstra uma postura de “firmeza” no sentido de exigir a responsabilidade dos mesmos, demonstra que A2 se insere no grupo de catalisadores da sociedade atual. Ao observarmos sua aula de História, e interpretarmos sua prática como “motivadora”, constatamos que ela faz a sua parte para a qualificação dessa sociedade, pois dá condições a seus alunos de refletirem sobre o conhecimento histórico de tal forma que essa reflexão tenha sentido e cause efeitos nas suas ações no cotidiano. Percebe-se, na prática dessa professora, a presença da habilidade “incentivo a participação do aluno” (CUNHA, 2008), decorrente da articulação entre o conhecimento, o acolhimento e a firmeza. É uma habilidade que dá sentido ao conhecimento trabalhado, uma vez que houve um planejamento sustentado em conhecimentos históricos sobre o tema pesquisado, mas aberto a possíveis novas estratégias durante a aula, em virtude da participação do aluno.

Ao “contribuir com os alunos nas suas aprendizagens”, ela se coloca na condição de trabalhadora do conhecimento que, de acordo com Hargreaves (2004, p. 34), ao ponderar sobre o papel dos professores na atualidade, afirma que irão “proporcionar à sociedade emergente do conhecimento seu caráter, sua liderança e seu perfil. Eles podem não ser a classe dominante dessa sociedade, mas já são a classe que a lidera”.

A Supervisora A1 vai ao encontro dessa ideia de Hargreaves pois, ao destacar que A2 traz as problemáticas de seus alunos juntamente com propostas de soluções para as mesmas, destaca seu posicionamento frente aos desafios, bem como sua capacidade de gerenciar o espaço de sala de aula, num contexto maior, que é o contexto escolar. Dessa forma, A2 revela uma forma de pensamento sistêmico, que pode ser fundamentado com as contribuições da educação holística.

Yus (2002, p. 16) nos diz que essa visão de educação “é inclusiva, no sentido de incluir um leque amplo de tipos de estudantes e uma diversidade de visões de aprendizagem, procurando atender as diversas necessidades do aprendiz”.

Quando A2 cita que “busca a identificação com a história do aluno” e “se espelha nele”, ela reconhece a existência dessa diversidade e ao mesmo tempo valoriza as possibilidades nela inserida. Esse reconhecimento exige que o professor confie em seus alunos, mesmo que as dificuldades de aprendizagem sejam grandes.

Em relação à confiança, Hargreaves defende a sua importância nas propostas educativas da sociedade do conhecimento, justamente para fortalecer os sujeitos frente às inseguranças nela inseridas. Afirma que o ensino apresenta riscos, os quais exigem “um tipo especial de confiança nos processos, bem como nas pessoas. Essa confiança... não é uma questão de fé cega ou passiva nos outros; envolve antes compromissos ativos com o trabalho” (HARGREAVES, 2004, p. 44), resgatando as posturas de firmeza e afeto já discutidas.

Dessa forma, Tardif, Yus, Hargreaves e Cunha, embora trazendo argumentos teóricos diferentes, nos auxiliam na compreensão dos dados empíricos coletados na Escola A, pois a professora A2, ao atuar de acordo com a concepção Arte (Tardif); ao revelar posicionamentos pertinentes à sociedade do conhecimento (Hargreaves); ao revelar ações fundamentadas na educação Holística (Yus); ao demonstrar habilidades que estimulassem a participação dos alunos (Cunha) indica, na sua boa docência, a existência de algumas categorias apontadas no capítulo anterior, vinculadas ao “afeto/firmeza” e “conhecimento teórico”, que reforçam a característica de comprometimento com a escola e comprometimento com o aluno.

5.2 O CASO DA ESCOLA “B”: UMA DOCÊNCIA AUTÊNTICA E DEDICADA

A Escola B oferece o Ensino Fundamental (1^o ano a 8^a séries) e também a EJA. Tem um total de 830 alunos e 46 professores, sendo que a supervisora pedagógica entrevistada (B1), tem Pedagogia e Especialização em Gestão Escolar. Sua indicação de melhor professora nos encaminhou ao encontro com B2 e as justificativas de ambas, bem como a análise da observação de aula da professora, fizeram com que identificássemos a docência da professora B2 como autêntica e dedicada.⁴⁴

⁴⁴ Dados retirados das tabelas 1 e 2 - capítulo 4.

Passamos assim ao primeiro quadro dessa escola, onde encontramos a descrição da aula de B2.

<p>Local: Escola B Turma: 1º Ano Número de alunos: 21 Componente Curricular: Português Método: Dialógico Data: 28/05/2009</p>
<p>No dia e horário marcado, chegamos à Escola B e nos dirigimos à secretaria. A professora foi chamada e, como faltavam alguns minutos para a aula iniciar, fomos até sua sala onde ela fez questão de mostrar os materiais das crianças guardados no fundo da sala, em caixas identificadas. Em seguida, nos encaminhamos ao pátio coberto da escola, onde as turmas aguardavam as professoras em fila. Ela conduziu os seus alunos até a sala, sendo que cada um se dirigiu às suas classes e aguardaram o momento da oração.</p> <p>A oração foi feita em conjunto, professora e alunos e, logo em seguida, as crianças tiram seus materiais da mochila, organizando-os em suas classes. Foi um momento de agitação, pois muitos tinham novidades trazidas de casa para compartilhar (figurinhas, lápis novo, caderno com capa nova...).</p> <p>A professora aguardou uns minutos e então, pediu atenção. Aos poucos todos foram se acalmando e, frente ao pedido da professora, pegam o caderno de tema para que fosse recolhido por ela (todos têm dois cadernos de tema. Cada dia a professora leva um para casa).</p> <p>Em seguida, ela informa aos alunos que será realizado um jogo. Alegria geral. Um menino pergunta: “de futebol?” Todos riem.</p> <p>A professora então, informa que seria o jogo intitulado “Formando palavras”, sendo que explicou as etapas do jogo. Primeiro haveria a formação de grupos (todos da mesma fileira). Grupos de 04 alunos sendo 05 grupos no total</p> <p>Na sequência, um grupo sai da sala e escolhe fichas dispostas pela professora (numa mesa do lado de fora da sala. Quando chegamos à sala de aula ela nos mostrou a mesa coberta com uma toalha), formando palavras. O grupo volta à sala com as fichas viradas, se colocando à frente da sala. Os demais colegas participam, levantando a mão, tentando adivinhar as letras até que as palavras sejam formadas.</p> <p>Depois de todos os grupos terem participado, haveria uma atividade que seria explicada mais tarde. O jogo inicia com o primeiro grupo, sendo que todos querem falar ao mesmo tempo e a professora, frente a isso, precisa interromper o jogo algumas vezes, solicitando que levantassem o braço para falar. Quando obtém a calma, o jogo é reiniciado.</p> <p>Há uma sequência de três rodadas, sendo que ao final de cada uma delas, a professora escreve a palavra no quadro.</p> <p>Nesse momento, chega a hora do lanche.</p> <p>Após o lanche, o jogo é retomado, sendo que os dois grupos faltantes realizam as rodadas.</p> <p>Uma vez encerrado o jogo, a professora lê as palavras com as crianças. Primeiramente ela lê todas elas e, em seguida, há a leitura conjunta de todas. Finalmente as palavras são copiadas nos cadernos pelos alunos, sendo que a professora circula pela classe para verificar o registro. Há a interferência dela quando da troca de letras, sendo que solicita ao aluno que leia novamente a palavra do quadro.</p> <p>A última atividade da tarde se refere ao encaminhamento do tema de casa. As crianças devem recortar de jornal ou revista, 10 palavras que tenham letras das palavras do jogo. As palavras devem ser coladas no caderno e depois copiadas abaixo.</p> <p>Todos arrumam seu material na mochila e a professora os conduz até o saguão de saída, onde alguns alunos vão embora sozinhos e outros estão sendo aguardados pelos pais.</p>

Quadro 14 - Detalhamento da aula da professora B2

Fonte: Roteiro de observação de aula - Anexo I

NOSSOS COMENTÁRIOS

A professora revela um bom planejamento anterior, pois todo o material está disponível de forma organizada na parte externa da sala, bem como todos os materiais de dentro da sala. Esse planejamento fica evidente principalmente no material disponível e preparado pela professora, sendo exemplificado pela “mesa coberta com uma toalha”, como descrevemos na aula descrita. A atividade é conduzida com muita segurança, motivando todos a participarem. Tanto a questão do interesse do aluno quanto a motivação do mesmo, podem ser comprovadas com sua atividade didática em forma de jogo que desperta uma “alegria geral”, fato também comprovado em nosso relato da aula observada. A professora incentiva a participação de todos e administra com firmeza alguns conflitos de sala de aula. O que identificamos, durante a aula observada, nos momentos em que “precisa interromper o jogo algumas vezes, solicitando que levantem o braço para falar”. A professora dá orientações claras em todas as atividades, sendo que acompanha individualmente a realização das atividades propostas. Percebemos isso em seu acompanhamento na atividade do caderno, quando “circula pela classe para verificar os registros”, evidenciado no relato da aula. Sua postura de afeto e auxílio individual foram as mais evidenciadas nessas atividades.

Quadro 15 - Destacando as evidências de bom professor da professora B2

Fonte: Dados obtidos mediante o roteiro de observação de aula de B2 - conforme Anexo I

Considerando nossos comentários sobre as evidências da docência de B2, passamos ao próximo quadro que apresenta os resultados dessa docência aos alunos.

Positivos	Participação organizada Alunos alegres e curiosos Sala de aula organizada didaticamente
Negativos	Nenhum

Quadro 16 - Resultados para os alunos da Professora B2

Fonte: Ficha de registro da observação de aula de B2

Esses resultados podem ser comprovados em reações discentes como: “alegria geral”, frente à proposta de trabalho, identificada na descrição da aula, sendo ela relacionada ao resultado positivo “alunos alegres e curiosos”. A evidência “grupos saem da sala e formam as palavras corretamente”, dá consistência ao resultado positivo “participação organizada”; e, finalmente, o fato descrito “sabem onde se dirigir e retornar para participar do jogo”, reforça o resultado “sala de aula organizada didaticamente”.

Dessa forma, reunindo os dados do quadro 14, os comentários sobre as evidências dessa tabela, os quais retomam o Passo 03 das observações de aula - “como se caracteriza a ação do observado?”), passamos a articulação dos mesmos com os dados do próximo quadro, justificativas da boa docência de B2.

Justificativas da supervisora B1	autenticidade na metodologia; comprometimento com a escola; veste a camisa; inova na aprendizagem; busca o aperfeiçoamento
Justificativas da professora B2	dedicação; busco constantemente novidades; desperto o interesse pelo aluno; me identifico com a história do aluno; tenho interesse pela tecnologia;
Saberes Docentes (indicados por B2)	conhecimento da tecnologia; saberes relacionados à pesquisa; conhecimento sobre ética, etnia; teorias da aprendizagem relacionadas ao processo individual do aluno; reflexão sobre a aprendizagem
Aquisição dos Saberes de B2	na formação e na prática

Quadro 17 - Justificativas para a boa docência da professora B2

Fonte: Dados obtidos mediante as entrevistas com as supervisoras e professoras

A discussão entre os dados dos quadros 14, 15, 16 e 17 possibilitam algumas conclusões. Ao estabelecermos, por exemplo, relações entre as falas da Supervisora B1 e da Professora B2, encontramos coerências quanto à ênfase na “inovação metodológica” e, como no caso da Escola A, quanto ao “comprometimento com a escola e com o aluno”, por parte dos professores.

Exemplificamos a coerência mediante as justificativas da escolha do bom professor da Supervisora B1: “comprometimento com a escola” e “inovação na aprendizagem” e a afirmativa: “busco constantemente novidades” e “dedicação”, destacada por B2, ao buscar explicações frente a sua indicação.

Os registros das observações, por sua vez, fornecem elementos que legitimam as falas de B1 e B2, uma vez que destacam fatores como “domínio do conhecimento, firmeza, afeto e auxílio individual” como pontos relevantes que caracterizam sua ação didática e que trazem aos alunos a possibilidade de participação (de forma organizada), junto com uma postura de alegria e de curiosidade, mantendo-os em estado de aprendizagem constante.

Esses indicativos de bom professor se inserem principalmente em dois referenciais evidenciados na nossa revisão de literatura: “Processo de estar em formação constante” e “Dialética entre a objetividade e a subjetividade...”. Quanto ao primeiro referencial, encontramos na “inovação metodológica” uma exemplificação, pois estar conectado com buscas que promovam inovações metodológicas que tenham significado aos alunos, revela que a consciência social e espiritual desse professor oportuniza uma leitura crítica e inclusiva em relação às dinâmicas de sua aula, levando-o a buscas significativas para seus alunos. Esse processo enfatiza a contribuição de Costa (2009), referente às condições do professor (consequentes da

ampliação das consciências), de “optar por metodologias sustentadas em práticas humanísticas e solidárias”⁴⁵.

A autoformação docente e sua conseqüente consciência espiritual e social, portanto, motiva o professor a inovar suas metodologias norteado pela solidariedade, que necessita de medidas estratégicas dos docentes para melhor realizar seus objetivos educacionais (COSTA, 2009).

A preocupação docente com a contemplação dos objetivos educacionais se vincula à outra justificativa destacada por B1, relacionada ao “comprometimento com a escola”, sendo que encontramos no segundo referencial inserido nos indicativos aqui encontrados (dialética entre a objetividade e a subjetividade...) a fundamentação teórica. Estar comprometido com a escola exige que esse professor esteja conectado com o currículo e ao mesmo tempo com seus alunos, lançando um olhar crítico ao currículo escolar e buscando sua interdisciplinaridade, uma vez que, conforme Santomé (1998), há uma sintonia entre a interdisciplinaridade e a aprendizagem propriamente dita. Assim sendo, A2 contribui com uma educação ética e política que desperta no aluno a vontade de aprender, uma vez que há o equilíbrio entre os aspectos reacionais e emocionais (RANGEL, 2005).

Embora a Concepção “Arte” de Tardif (2007), incluída na teorização do caso da escola A, também esteja presente no material empírico da Escola B, nos apoiaremos, nesse caso, em outra concepção de ensino discutida pelo autor: a concepção Técnica.

Essa concepção reforça a importância das justificativas da Supervisora B1 e da Professora B2, bem como os itens presentes nos registros das observações, pois enfatiza a importância dos valores humanísticos do professor ao trabalhar o conhecimento científico. Ou seja, ao mesmo tempo em que deve estar comprometido com o conteúdo previsto, deve buscar uma forma particular para trabalhá-lo, no sentido de vir ao encontro das exigências do contexto no qual se insere o seu aluno.

Tardif (2007, p. 163), ao defender as ações didáticas norteadas pela concepção técnica, as quais se tornam elementos contribuintes para um ensino de qualidade, afirma que “o que caracteriza esse...tipo de ações é que elas não se

⁴⁵ Questão aprofundada no referencial III do capítulo 2.

apóiam num conhecimento objetivo: elas provêm da esfera da subjetividade, isto é, das normas às quais os atores aderem e dos interesses que eles defendem”.

O fato do professor “não se apoiar num conhecimento objetivo”, única e exclusivamente, não significa que ele não o considere. A questão da “busca constante por novidades” apresenta a determinação de B2 frente a “defesa de seus interesses” em promover o conhecimento objetivo de tal forma que ele seja realmente apreendido pelos alunos, buscando em nome de sua “dedicação” incluída na “esfera da subjetividade” o caminho mais adequado para essa aprendizagem.

Um dos saberes destacados pela professora, “reflexão sobre a aprendizagem”, exemplifica essa articulação entre conhecimentos prévios dos conteúdos a serem trabalhados com a busca de propostas metodológicas significativas para os alunos.

A professora B2, ao justificar a sua indicação como boa professora mediante a fala “desperto o interesse do aluno”, dá ênfase à concepção técnica aqui discutida, pois de acordo com Tardif (2007, p. 164), a prática dos professores, sustentada nessa concepção participa “a um só tempo, da ciência e da ação moral; conjuga os méritos das ciências do comportamento e da aprendizagem e as virtudes de uma ética da pessoa, de sua autonomia e de sua dignidade”.

A perspectiva de “Capital Social” (HARGREAVES, 2004), contribui com as considerações de Tardif, pois discute a importância de uma aprendizagem adequada à sociedade do conhecimento. De acordo com autor:

Os professores que ensinam para além da sociedade do conhecimento desenvolvem não somente o capital intelectual de seus alunos, mas também seu capital social, ou seja, a capacidade de estabelecer redes, forjar relacionamentos e contribuir fazendo uso dos recursos humanos da comunidade e da sociedade como um todo (HARGREAVES, 2004, p. 71).

Dessa forma, ao observarmos a aula de B2 e registrarmos nossa percepção de um “bom planejamento” e “domínio do conhecimento”, identificamos a segurança da docente ao desenvolver seu conteúdo, a qual proporcionou aos alunos (crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental), através de uma “atividade lúdica”, que eles realmente se sentissem incluídos na construção do conhecimento.

O estabelecimento de “redes” entre o conteúdo e os “recursos humanos” (contribuições culturais de seus alunos, bem como de seus próprios), legitimam o investimento da professora no “capital social” das crianças. Inclui-se, nesse aspecto,

outra habilidade docente analisada por Cunha (2008), relacionada “à escolha da linguagem adequada (discurso compreensível)”, pois articula conteúdo e compreensão, essenciais para o estabelecimento das redes entre conteúdo, alunos e professores.

Os vários questionamentos sobre quais seriam as letrinhas corretas para as composições das palavras que faziam parte das “famílias do alfabeto” em estudo, os quais eram baseados nas vivências culturais das crianças, fizeram que nossas interpretações sobre a metodologia de B2 identificassem a presença do “afeto e da firmeza” como pontos positivos de sua prática, de certo modo vinculados ao “acolhimento e firmeza” da escola A.

O afeto se revela como elemento de valorização sobre as possibilidades que os contextos históricos das crianças lhes ofereciam, mesmo que precariamente, o que não deixa de ser um acolhimento. A firmeza contribui no sentido de estimular as crianças a pensarem e resgatarem, em suas poucas experiências de vida, as riquezas nelas contidas.

Esses dois elementos significativos de sua prática retomam um dos saberes docentes destacados na entrevista, o qual valoriza o processo “teorias da aprendizagem relacionadas ao processo individual do aluno”.

A professora, através desse saber e da prática que dela decorre, contribui com o desenvolvimento do capital social enfatizado por Hargreaves, pois proporciona a cooperação entre professora e alunos, bem como entre os próprios alunos. O fator social se transforma num Capital Social que necessita da individualidade, ao mesmo tempo em que ela necessita da coletividade para se valorizar. Ou seja, os valores individuais se constituem como “um conjunto de valores e normas informais por membros de um grupo, que lhes permite cooperar entre si e que estabelece uma base de confiança” (HARGREAVES, 2004, p. 71). É nessa interação que as possibilidades de valorização das individualidades se legitimam, pois os alunos se sentem confiantes em participar e reconhecer que seus conhecimentos estão contribuindo com a proposta da aula.

No momento em que nossos registros de observação valorizam a “discussão sobre a aprendizagem ocorrida”, a qual pode ser considerada como um momento de avaliação da aula, percebemos que a articulação entre as dimensões individual/coletivo, que colaboram com o desenvolvimento do capital social, se torna uma das mais ricas aprendizagens das crianças. Elas são valorizadas enquanto

indivíduos que tem saberes, mas também aprendem a valorizar que esses são enriquecidos pelos saberes dos outros. É o que definimos como a “participação organizada (falas coordenadas e mediadas pela professora)”, e que proporcionou aos alunos a verdadeira aprendizagem de construção das palavras da “família do alfabeto”, temática da aula.

A turma de alunos apresentou características de alegria e de curiosidade ao construir seu conhecimento na aula observada, confirmando que outro saber docente citado por B2, se confirmasse: o saber vinculado à “ética”. Esse saber se relaciona à justificativa “desperto o interesse do aluno”, citada por B2, decorrente do respeito de B2 pelas vivências e conhecimentos prévios de seus alunos ao trabalhar novos conhecimentos. Ou seja, a ética e os demais saberes docentes de B2, que segundo ela foram adquiridos em parte na sua formação e em parte durante sua prática, proporcionam as características de alegria e de curiosidade durante o processo de aprendizagem porque os conhecimentos trabalhados são contextualizados.

Yus (2002) reforça a importância do “caráter contextualizado” do conhecimento. Segundo ele,

A educação holística reconhece que todo o conhecimento é criado dentro de um contexto cultural e que os 'fatos' raras vezes são mais que pontos de vista compartilhados. Quando os fatos são apresentados como “verdade objetiva”, é como se não tivessem relação com a vida real (YUS, 2002, p. 42).

Insera-se, nessa discussão, a justificativa da Supervisora B1 ao indicar B2 como boa professora. Segundo ela, a constante “inovação” no processo de aprendizagem dessa docente possibilita que os fatos pertinentes ao conhecimento sejam discutidos através de “pontos de vista compartilhados” e, dessa maneira, promovam uma construção do conhecimento que englobe as exigências curriculares e os interesses demonstrados pelas crianças por esse conhecimento.

A busca por “inovação”, por parte de B2, estabelece de acordo com os saberes da educação holística, o seguinte:

Como a educação holística reconhece que o pensamento e a aprendizagem são processos sistêmicos que envolvem o cérebro em sua totalidade, esforça-se por situar o conteúdo escolar dentro de um contexto que sirva como um esquema de referência para a compreensão e a aprendizagem de informação detalhada..ressalta mais o contexto do que os resultados desses processos, e o conteúdo apropriado para cada desenvolvimento, mais do que o conteúdo padronizado (YUS, 2002, p. 42).

Ao finalizarmos a análise do Caso da Escola B, percebemos mediante as contribuições teóricas de Tardif, Hargreaves, Yus e Cunha, a concepção técnica da ação didática da professora B2; a possibilidade do desenvolvimento de um capital social dos alunos; o conhecimento decorrente proporcionado pelas reflexões teóricas da educação holística; e a habilidade de buscar um discurso compreensível apontam novamente alguns indicativos de bom professor, resultantes da análise do capítulo anterior: a necessidade do conhecimento teórico e do afeto vinculado à firmeza, novamente legitimados pelos referenciais de bom professor do capítulo dois⁴⁶, os quais deram características de autenticidade e dedicação ao caso da Escola B.

5.3 O CASO DA ESCOLA “C”: UMA DOCÊNCIA INOVADORA E REFLEXIVA

A Escola C oferece o Ensino Fundamental (1º ano a 8ª série), sendo que seus 1450 alunos são acompanhados por 35 professores. C1, a supervisora pedagógica tem Pedagogia e Especialização em Educação Infantil e sua indicação quanto ao melhor professor da escola nos aproximou de C2.⁴⁷

Os dados referentes à Escola C, nos quadros e comentários analíticos que seguem, resultaram na denominação do Caso da Escola C como uma escola cuja docência investigada é inovadora e reflexiva.

Seguem os dados dos quadros e posterior análise dos mesmos.

⁴⁶ Dialética entre a objetividade e subjetividade: comprometimento com os conteúdos curriculares, bem como com aprendizagem dos alunos; processo de estar em formação constante (autoformação) que amplia a consciência social e espiritual do professor levando à emancipação humana.

⁴⁷ Dados obtidos nas tabelas 1 e 2 - capítulo 4.

Local: Escola C
Turma: 2ª série
Número de alunos: 18
Componente Curricular: Ciências Naturais
Método: Dialógico
Data: 25/05/2009

Encontramos C2 nos aguardando na secretaria da escola e logo após, nos dirigimos à sala de aula, onde as crianças (2ª série), aguardavam em fila, no corredor em frente à sala. Os 21 alunos entram na sala e se sentam em seus lugares nos grupos (a sala é organizada em grupos).

A professora pediu a todos que colocassem os trabalhos do tema em cima da classe, sendo que ela os recolheu um a um. (O tema se referia à frases formadas com palavras que tinham sido trabalhadas na aula anterior).

Em seguida, pediu que cada um pegasse sua cadeira para formar uma rodinha à frente da sala e, ao estarem organizados, comentou com os alunos que nessa aula conversariam sobre um bichinho que já poderia ser conhecido por eles.

Perguntou às crianças que bichinho poderia ser, sendo que várias foram as respostas das crianças: gato, sapo, cachorro, papagaio, etc.

Esse momento foi bem informal, sendo que a professora não exigiu que levantassem a mão para falar. Passado esse momento, ela pediu que todos se acalmassem e, enquanto não havia silêncio completo, ela não iniciou sua fala.

No momento certo, ela então apresentou um cartaz de cartolina (mais ou menos 50x50 de tamanho), no qual havia um “piolho” desenhado pela própria professora, sendo que ao questionar as crianças sobre qual seria esse animal, as primeiras indicações foram pulga e piolho.

Houve logo uma pergunta interessante: “o piolho fica assim grande?”. A resposta da professora indicou que não, pois ela o havia aumentado de tamanho para que todos pudessem vê-lo bem.

Em seguida, comentou com as crianças que nessa aula iriam falar sobre “conhecendo o piolho”, uma vez que o motivo era o fato de que “muitos de nós às vezes temos esse bichinho na cabeça”.

A partir daí, a professora perguntou: “Alguém já teve piolho?”

Alguns disseram que sim, outros não e, ainda outros disseram que pessoas da família tinham.

Em seguida, a professora faz a próxima pergunta: “O que se faz quando alguém tem piolho?”

Nesse momento, a professora precisou organizar a participação das crianças dizendo: “Um de cada vez!” e, mediante seu silêncio, foi conseguindo o silêncio de todos novamente.

A partir daí, as participações foram organizadas, sendo que tinham que levantar a mão para falar, o que de fato aconteceu. Nessas participações, as crianças trouxeram receitas caseiras, entre elas, o uso de querosene.

A professora explica que esse produto é muito perigoso, sendo que há outros produtos, como sabonetes e shampoos especiais bons e baratos que podem ser conseguidos nas “farmácias dos postos” (tem um posto de saúde no bairro, onde há uma farmácia). Falou também da prevenção ligada a importância de lavar a cabeça seguidamente.

Durante essa aula, várias foram as intervenções da professora para interromper as conversas paralelas e reunir todos na discussão oficial.

Ao final dessa parte, ela entregou às crianças pequenos bilhetes para serem levados para casa, referentes ao cuidado e tratamento do piolho, sendo que depois disso as crianças fizeram seu lanche.

Na volta à sala, depois do recreio, a professora “cria” novamente o clima de trabalho, esperando que todos se acalmem para que ela possa falar.

Dessa forma, ela retoma algumas das ideias sobre o piolho, que foram discutidas antes do recreio e conta a todos a “história do piolho” (história criada por ela na hora, com a contribuição das crianças. Uma história interativa).

Ela inicia da seguinte forma: “Uma vez um piolho pensou:”. A sequência foi de um dos alunos: “Quero morar numa cabeça suja!”. As crianças participam uma a uma, até que o último aluno conclui: “E o piolho morreu”.

A próxima atividade foi numa folha de ofício, sendo que cada criança teve que escrever uma frase sobre o piolho.

A última tarefa da tarde foi a distribuição de uma ficha na qual havia um espaço para desenho e algumas linhas abaixo. Nas linhas, cada criança deveria escrever a sua história sobre o piolho e no quadrado, fazer o desenho da história.

Feito isso, todos organizaram e guardaram o material, sendo conduzidos pela professora até o pátio de entrada e dali iriam embora.

Quadro 18 - Detalhamento da aula da Professora C2

Fonte: Dados dos registros de observações de aula de C2 - conforme Anexo I

NOSSOS COMENTÁRIOS

Havia constantemente uma mediação entre o conhecimento científico e cultural. Questão evidenciada no momento em que a professora questionava sobre “o que se faz quando alguém tem piolho?” Frente às respostas dos alunos, questionava os medicamentos caseiros (conhecimento cultural) e indicava outras possibilidades (medicamentos decorrentes do conhecimento científico: shampoos e outros). Todo o conhecimento trabalhado tinha ênfases interdisciplinares. Houve a reunião da arte, da escrita, dos conhecimentos científicos em atividades como “desenho de um piolho; escrita de uma história sobre ele”. O que indica as aproximações entre os componentes curriculares português e educação artística. A participação das crianças era constante, mas acontecendo de forma organizada, exigindo intervenções por parte da professora. As evidências nos mostram que sua postura de “silêncio para obter o silêncio dos alunos”, possibilitava a participação organizada.

Quadro 19 - Destacando as evidências de bom professor da professora C2

Fonte: Dados obtidos da observação de aula de C2 - conforme roteiro do Anexo I

Nossos comentários sobre as evidências docentes de C2, nos encaminham aos resultados para os alunos, apresentados na sequência:

Positivos	Alunos entusiasmados Participação organizada Valorização da história discente Sala de aula organizada didaticamente
Negativos	Nenhum

Quadro 20 - Resultados para os alunos da professora C2

Fonte: Dados obtidos nos registros de observação de aula de C2 - conforme roteiro do Anexo I

Como podemos perceber, os resultados são todos positivos e possíveis de serem comprovados por meio dos seguintes fatos evidenciados na aula: em momentos de questionamentos feitos pela professora, as crianças queriam participar trazendo “receitas caseiras” e “histórias familiares sobre o piolho”, comprovando o “entusiasmo dos alunos” nessa aula, um dos resultados. Essas evidências também reforçam o resultado positivo “valorização da história discente”. O fato decorrente de nossos registros da aula “as crianças todas participavam das atividades”, mediante a organização das falas por parte da professora, comprova o resultado positivo “participação organizada”.

Nos encaminhamos agora à apreciação das justificativas de boa docência de C2 (próximo quadro), para que na sequência passemos à teorização de todos os dados.

Justificativas da supervisora C 1	Comprometimento com a escola; comprometimento com a aprendizagem do aluno; envolvimento com o aluno; dedicação (planejamento; aprendizagem; relacionamento, harmonia); desejo em acertar; busca por inovação; seriedade no processo
Justificativas da professora C 2	sou dedicada; atenta a tudo; reflexiva; tenho envolvimento com a família; invisto na resolução de problemas de sala de aula
Saberes Docentes	proposta construtivista; várias teorias são usadas na prática; processo de reflexão-ação
Aquisição dos Saberes	através do tempo e pela experiência; a formação inicial desencadeou a busca posterior

Quadro 21 - Justificativas para a boa docência da professora C2

Fonte: Dados obtidos na tabela 1 e nos quadros 1 e 2 do capítulo quatro

Ao propormos uma interlocução entre os dados dos quadros apresentados, identificamos que a supervisora C1 e a professora C2 apontam como critérios importantes, entre todos os citados para o bom Professor, o “comprometimento” (aluno/escola), o “desejo em acertar” e, conseqüentemente, a valorização da “inovação”.

C1, ao justificar que C2 é a melhor professora da escola, destaca no item “dedicação” a presença do planejamento, o bom relacionamento com os alunos e a harmonia nas dinâmicas diárias escolares, como exemplos.

C2, por sua vez, ao buscar um significado pela sua indicação como boa professora, destaca o seu investimento na resolução dos problemas de sala de aula como um dos exemplos de sua dedicação. Tanto C1 quanto C2 ganham respaldo frente às suas falas quando, nos registros das observações de aula, destacamos a existência da “mediação entre o conhecimento científico e cultural”, a presença do “afeto e valorização das potencialidades de cada um”, bem como a “intervenção quando da falta de limite”.

As justificativas da supervisora e da professora da Escola C, evidenciando a presença do “comprometimento”, do “desejo em acertar” e a valorização da “inovação”, reforçam novamente os referenciais “ dialética entre a objetividade e a subjetividade...”, bem como o “processo de estar em formação constante...”.

O primeiro referencial, ao defender a “importância de uma consciência docente que valorize o cuidado na escolha das ações didáticas, no sentido de valorizar o conhecimento teórico e a capacidade de aprendizagem no mesmo patamar de importância”⁴⁸, possibilita a construção de um perfil docente

⁴⁸ Nossa afirmativa no desenvolvimento do referencial de bom professor, no capítulo dois.

comprometido e determinado com uma prática que dê certo. O “desejo de acertar”, de C2 exemplifica essa perspectiva teórica, pois suas ações didáticas conduzidas interdisciplinarmente revelam que seu objetivo era de promover a construção do conhecimento verdadeiramente.

A consciência docente cuidadosa também está presente no registro de observação de aula, identificado como “mediação entre o conhecimento científico e cultural”, que somente ocorre quando o professor manifesta o devido respeito aos conteúdos curriculares que devem ser trabalhados e ao mesmo tempo o respeito ao direito do aluno em compreender esse conteúdo. O “comprometimento” e o “desejo de acertar” motivam esse professor em buscar propostas didáticas adequadas para a concretização da aprendizagem.

No segundo referencial, por sua vez, buscamos na justificativa “valorização da inovação” a representação de sua presença. Frente a isso, entra em questão a intenção docente do professor que, a partir de processos de reflexão possibilitados nos espaços de formação continuada, impede que o professor se acomode e, em detrimento a isso, se mobilize para buscar inovações que contemplem os desafios presentes nas práticas escolares diárias. Conforme Yus (2002), essas questões dão sentido ao currículo e revelam posturas docentes humanísticas e solidárias (COSTA, 2009).

Considerando a relação das justificativas mais relevantes da escola C, com os dois referenciais de bom professor destacados, buscamos em Tardif, Hargreaves, Yus e Cunha, alguns aprofundamentos. Em relação às concepções de aprendizagem de qualidade trabalhadas por Tardif, daremos nesse caso, um destaque à concepção Interação que enfatiza a natureza da ação social do professor.

Tardif (2007, p. 67), ao discutir a concepção “interação”, afirma que: “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”. Também, segundo ele, para que essas interações proporcionem o estado de associação ao processo pedagógico para os alunos, é necessário que o professor, mediante a concepção “interação”, se fundamente em modelos de prática educativa que considerem “a natureza profundamente social do agir educativo” (TARDIF, 2007, p. 167).

Confirmamos a importância dessa concepção com a fala de C1, relacionada

à defesa da harmonia do ambiente educativo para que haja a aprendizagem do objeto de conhecimento, bem como ao destaque que ela dá ao investimento de C2 no relacionamento de qualidade com seus alunos.

O método “dialógico” de C2, durante sua aula de Ciências, possibilitou os “estados de associação ao processo pedagógico” para seus alunos de primeiro ano do Ensino Fundamental, pois proporcionou a “mediação entre o conhecimento científico e cultural” da temática estudada, o que segundo Tardif (2007), é também muito importante durante as práticas educativas que são norteadas pela concepção Interação, pois assim como nas duas concepções anteriores, as teorias educativas precisam considerar o conhecimento histórico e tradicional. Segundo ele, “uma teoria da prática educativa não pode negligenciar as atividades tradicionais, que desempenham...um papel extremamente importante na educação” (TARDIF, 2007, p. 167).

Em relação a isso, destacamos uma de nossas impressões quanto à forma da ação de C1, que se refere a sua “intervenção quando da falta de limites”, para assegurar que a mediação entre o conhecimento científico do conteúdo trabalhado e as contribuições dos alunos frente a ele se dessem mediante uma interação que promovesse a associação pedagógica antes citada, pois uma interação que colabora com uma prática educativa de qualidade necessita de confrontos que possibilitem, de acordo com Tardif (2007, p. 166), a adaptação “com as finalidades que os autores almejam alcançar”. Vale destacar que “os autores”, no nosso caso, se referem aos professores.

Mais uma vez, como nos casos das escolas A e B, percebemos as interligações entre as concepções de aprendizagem de Tardif com as características da sociedade do conhecimento apresentadas por Hargreaves (2004), uma vez que a concepção “interação” com suas características de troca de saberes para garantir o sucesso da aprendizagem exige o desenvolvimento de algumas capacidades, tanto para o professor, como para o aluno, no sentido de aprender constantemente com as possibilidades e limitações do processo educativo.

Em relação a essas capacidades, Hargreaves (2004, p. 19) nos diz:

As organizações da sociedade do conhecimento desenvolvem essas capacidades proporcionando a seus membros amplas oportunidades para aprimorar suas habilidades e reciclar sua formação, quebrando barreiras à aprendizagem e à comunicação e fazendo com que as pessoas trabalhem em equipes justapostas e flexíveis, considerem problemas e equívocos como oportunidades para aprender- mais do que ocasiões para culpar-se.

De acordo com essa afirmativa, percebemos que a questão da “intervenção quando da falta de limites” está em sintonia com a outra caracterização sobre a atuação didática de C2 encontrada em nossos registros de observação, relacionada à presença do “afeto e valorização das potencialidades de cada um”. Impor limites por parte do professor aos seus alunos, implica contribuir com o aprimoramento das habilidades dos mesmos, no sentido de aprenderem a interagir de tal forma que vivenciem a “associação pedagógica” do tema em estudo e desenvolvam suas capacidades de reflexão sobre a melhor forma de vivenciá-la.

Identificamos novamente nesse aspecto a presença da habilidade “incentivo à participação do aluno”, analisada por Cunha (2008), que oferece contribuições importantes para a definição das intervenções docentes corretas e que possibilitam a “associação pedagógica”.

Sendo assim, em meio a uma aula cujo assunto era “higiene pessoal” e o tema da problemática trabalhada discorreu sobre “piolhos” e a necessidade de tratamento para eliminá-los, as crianças revelaram seu entusiasmo em participar, até mesmo quando esse entusiasmo tinha que ser administrado por C2, mediante sua intervenção e seu posicionamento, para retomar a organização da aula, revelando outra característica apontada pela supervisora C1, relacionada à C2: “seriedade no processo”.

A professora C2, devido a sua característica de “seriedade no processo” e mediante seu método dialógico, legitima sua justificativa de boa professora pois, ao “investir na resolução de problemas de sala de aula”, demonstra seu comprometimento com o desenvolvimento de seus alunos, os quais precisam ter plenas condições de participarem dos desafios da sociedade do conhecimento.

Um dos desafios dessa sociedade é a necessidade do desenvolvimento da “inteligência coletiva”. De acordo com Hargreaves (2004, p. 43),

A inteligência coletiva implica a transformação da forma como pensamos sobre as capacidades humanas, sugerindo que todos são capazes, e não alguns poucos; que a inteligência é múltipla, em vez de ser uma questão de resolver enigmas com resposta única, e que nossas qualidades humanas para a imaginação e o envolvimento emocional são tão importantes quanto nossa capacidade de nos tornarmos especialistas técnicos.

O desenvolvimento dessa inteligência coletiva na escola se torna uma probabilidade maior quando os professores atuam conforme as características de C2, que já apontamos, pois um dos resultados positivos para os alunos, que encontramos em nossos registros de observações, a participação organizada (falas coordenadas e mediadas pela professora), são demonstrações da busca pela transformação no pensamento dos alunos de que, assim como cada um acredita na importância de seu conhecimento, essa mesma crença deve ser em relação ao conhecimento de seu colega.

Duas das justificativas de C2, frente ao fato de ter sido indicada como boa professora por C1, “sou dedicada” e “atenta a tudo”, relacionadas a um dos saberes que segundo ela norteiam sua prática, “o processo de reflexão-ação”, são elementos desencadeadores da inteligência coletiva que se insere também nos fundamentos da educação holística, pois ao valorizarem os conhecimentos discentes e suas histórias de vida, promovem a contextualização dos conteúdos trabalhados, respeitando a diversidade de seu grupo.

Yus (2002, p. 156) enfatiza que na educação holística há a necessidade de participação dos alunos no processo educativo, afirmando que ela representa o seguinte:

Um papel chave na participação do alunos está no que a literatura pedagógica chama de negociação, que parte da consideração dos alunos como pessoas com os mesmos direitos que as outras, e com potencial capacidade de assumir e se responsabilizar pelas decisões sobre o ensino e a aprendizagem.

Esse processo de negociação está presente nas falas de C1, que valorizam o “desejo de acertar” e o “envolvimento com o aluno” nas ações da professora C2, fato confirmado pela sua escolha pelo método dialógico como o caminho mais adequado para obter um processo de participação que dá espaço para todos de igual maneira.

C2, ao demonstrar um afeto que dá espaço à “valorização das potencialidades de cada um”, vem ao encontro da efetivação da democracia escolar

discutida na educação holística que, de acordo com Yus (2002, p. 156), não é conseguida com lições sobre como se deve fazer, mas

Exige vivenciar os processos democráticos, em que a participação dos alunos não pode ser negada...na base de tudo isso está uma determinada concepção de professor sobre os direitos, os deveres e o status dos alunos, canalizando em um só elemento a participação de todos.

Percebemos que as concepções de C2, exemplificadas pelos saberes adquiridos “através do tempo e pela experiência”, que lhe permitiram, por meio do “processo de reflexão-ação”, traduzir os conhecimentos teóricos para sua prática, estão em coerência com os critérios necessários para um processo de participação discente descrito por Yus.

Dessa forma, finalizamos a análise do caso da Escola C em coerência com os indicativos destacados nos dois casos anteriores, pois revelam a importância de um investimento docente que acolhe o aluno através do afeto, da firmeza e do conhecimento teórico do professor, proporcionando, mediante uma prática inovadora e reflexiva, aprendizagens em que a “associação pedagógica”, a “inteligência coletiva” e a “participação negociada”, estejam contempladas.

5.4 O CASO DA ESCOLA “D”: UMA DOCÊNCIA GESTORA E EM BUSCA DE SOLUÇÕES

A Escola D oferece o Ensino Fundamental de 1º ano a 6ª série, sendo que está em processo de instalação da Educação Infantil. Estudam nessa escola 550 alunos, sendo que o total de professores é de 42. A supervisão pedagógica é coordenada por D1, cuja formação é Pedagogia. Suas justificativas, articuladas com as justificativas de D2 e as observações de aula da mesma, nos levaram a identificar a docência investigada na Escola D como “gestora e em busca de solução”. Na sequência, podemos apreciar os dados dos quadros e sua análise correspondente.

Local: Escola D
Turma: 1º Ano
Número de alunos: 21
Componente Curricular: Estudos Sociais
Método: Dialógico
Data: 02/07/2009

Encontramos D2 na sala dos professores, tendo sido conduzidas até lá pela secretária da escola. Em seguida fomos à sala de aula da turma, onde as crianças a esperavam informalmente. Enquanto a professora abria a sala, as crianças se organizavam em filas (meninos e meninas e por tamanho). A professora observava que essa foi a combinação feita no início do ano, evitando disputa para ser o “primeiro”. A turma é o 1º ano, sendo composta por 21 alunos.

Todos se acomodaram em suas classes, organizada em fileiras duplas, e foram se acomodando sem que a professora precisasse fazer essa solicitação.

A professora então chamou a atenção dos alunos sobre nossa presença, sendo que todos deram uma rápida olhada, alguns dizendo “oi”.

Na sequência a professora falou: “hora do tema” e, imediatamente, dois alunos (inclusivos) - um deles com paralisia cerebral e outro autista), se levantaram, recolheram as fichas de tema, e as entregaram à professora.

A próxima atividade foi a distribuição de uma folha do calendário (correspondente aquele dia), a qual deveria ser preenchida por cada um dos alunos.

Antes do preenchimento, a professora questionou: “vamos lembrar: em que mês estamos?” as respostas foram em uníssono, “julho”. Então completaram o espaço em que deveria ser escrita a palavra julho.

Durante a tarefa a professora ia circulando entre a sala para observar se todos estavam conseguindo completar a palavra. Percebemos que havia uma reciprocidade entre as duplas. Quando um aluno não conseguia escrever a palavra corretamente o colega o ajudava indicando a letrinha que faltava.

A próxima pergunta da professora foi: “em que parte do mês estamos?”. A resposta geral foi “dia 2”, sendo que todos colocaram com facilidade esse número no local indicado.

Feito isso, a professora oportunizou uma troca de ideias mediante as seguintes perguntas: “que dia foi ontem?” “o que fizemos ontem aqui na escola?” “o que vocês planejam fazer amanhã?”. As respostas foram corretas. Algumas delas foram as seguintes: “quarta-feira”; “escrevemos no caderno”; “vou brincar com minha amiga...”.

A participação foi intensa e totalmente organizada. Havia poucas conversas paralelas, sendo que todos os participantes levantavam o braço para pedir a palavra.

Após essa interação, os alunos foram solicitados a fazer um desenho sobre o “dia de hoje” no “quadrado para o desenho” da ficha do calendário.

Em seguida ao desenho, a professora lembrou que deveria escrever nas linhas da ficha, o que haviam feito pela manhã (os alunos têm aula a tarde).

O momento seguinte, foi a hora do lanche.

Após o lanche, a professora narrou a história dos “três porquinhos”, sendo que durante a história, ela ia questionando a compreensão das crianças: “o que é vento? tem vento hoje? será que o vento que o porquinho fez é como o vento de hoje? vocês sabem o que é palha? etc”.

Sempre houve o interesse geral de responder. Percebemos que a professora solicitava alunos diferentes para a resposta às perguntas feitas.

Ao final da história, houve mais um diálogo, partindo das seguintes questões: “gostaram da história? o lobo agiu certo? quem foi o porquinho mais inteligente? Por que?”.

Na sequência houve a distribuição de folhas tamanho ofício (eram rascunhos da escola, pois no verso, havia material impresso) e as crianças desenharam a história dos três porquinhos. Depois de prontos, os desenhos foram afixados num mural de papelão da sala, sendo que havia uma ficha sobre ele “trabalhos da turma 12”.

Uma vez organizado o mural, a professora entregou uma pequena ficha a cada aluno, a qual foi colocada dentro do caderno. Era a ficha do tema: “ler uma história e trazer o livro para aula amanhã”.

Por fim, as crianças guardaram o material, saíram da sala e, em fila, acompanharam a professora até o saguão de entrada, quando se despediram e foram embora.

Quadro 22 - Detalhamento da aula da professora D2

Fonte: Dados obtidos da ficha de observação de aula de D2 - conforme roteiro do Anexo I

NOSSOS COMENTÁRIOS

As características dessa aula, conforme as evidências dos registros da mesma, foram a questão da firmeza da professora quanto à realização das atividades identificadas em sua “circulação pela sala para acompanhar a tarefa”; o respeito pelos alunos inclusivos que participavam solidariamente “recolhendo os trabalhos, sendo um deles autista e o outro apresentando paralisia cerebral”; e o auxílio individual prestado por ela, também evidenciado em sua circulação pela sala.

Quadro 23 - Destacando as evidências de bom professor da professora D2

Fonte: Registros das observações de aula de D2 - conforme Anexo I

Esses comentários indicam alguns resultados para os alunos, os quais podem ser averiguados no próximo quadro.

Positivos	Solidariedade uns com os outros Alunos concentrados na aula
Negativos	Nenhum

Quadro 24 - Resultados para os alunos da professora D2

Fonte: Dados das observações de aula de D2 - conforme Anexo I

A concentração dos alunos era evidente, uma vez que suas respostas quanto ao “mês e dia do calendário” (“quarta-feira”, relacionada à questão sobre o dia anterior da aula, “escrevemos no caderno”, em resposta à pergunta sobre atividades realizadas no dia anterior) indicaram que esses alunos estavam bem situados no espaço de tempo trabalhado pela professora. As contribuições dos alunos durante “a história contada pela professora”, conforme nossos registros também revelava a atenção dos mesmos. Quanto à solidariedade, ela se evidencia na relação da professora com os alunos e entre eles mutuamente. Percebemos isso na “cooperação entre as duplas” durante a atividade.

Os dados até aqui apresentados são agora mediados com o próximo quadro, propondo na sequência, a análise teórica.

Justificativas da supervisora D1	centrada no trabalho; preocupada com o crescimento do aluno; bom senso; busca formação; busca alternativas para uma boa administração da sala de aula; envolvimento com a família
Justificativas da professora D2	inconformada; inquieta; busco soluções; não tenho tolerância com a falta de limites; incentivo a autonomia; considero as características individuais e grupais
Saberes Docentes	desconstrução total dos saberes do magistério; busca individual pelo entendimento de como os alunos aprendem; conhecimento científico
Aquisição dos Saberes	especializações oferecidas no mercado; indicações de leitura de colegas; troca de experiências

Quadro 25 - Justificativa de boa docência da professora D2

Fonte: Dados da tabela 1 e dos quadros 1 e 2 do capítulo quatro

Ao reunirmos os dados informativos dos quadros discutidos sobre essa escola, percebemos que o ponto forte das aproximações entre as justificativas de D1 e D2, está na questão da gestão da sala de aula. A fala “busca alternativas para uma boa administração da sala de aula” (D1), tem respaldo nas justificativas de D2, quando diz: “busco soluções”, “não tolero a falta de limites” e “incentivo a autonomia”. Essas quatro justificativas se sustentam principalmente nos referenciais “valorização do relacionamento com os alunos” e “processo de estar em formação constante...” sobre o bom professor, debatidos no nosso referencial teórico.

A professora D2, ao buscar alternativas para administrar positivamente sua sala de aula, revela que o relacionamento com seus alunos é valorizado, pois tudo o que provem desse fato “características grupais e individuais” é considerado como fator criterioso para as intervenções adequadas que qualificam o processo de gestão da sala de aula. Esse processo de gestão de qualidade revela uma natureza docente sustentada em intenções comprometidas com o trabalho, em que professores e alunos são “atores ativos” na aprendizagem.⁴⁹

Essa busca de solução é fundamentada por Ferrari (2007) como uma postura docente ativa e comprometida do professor que busca a concretização dos objetivos educacionais, sendo que o referencial “processo de estar em formação constante...”, contribui teoricamente com os outros indicativos destacados, “busco soluções”, “não tolero a falta de limites” e “incentivo a autonomia”.

A contribuição se refere ao fato de que a professora, mediante a ampliação da consciência espiritual e social, assume uma postura de comprometimento com sua tarefa, que a leva a refletir constantemente sobre o significado das situações de sala de aula, sejam elas positivas ou negativas. Quando positivas, legitimam as ações didáticas escolhidas. Quando negativas, levam o professor a realizar, como primeira medida, uma auto avaliação que possa indicar necessidades de alteração de suas práticas e, na sequência, possibilitar o mesmo processo aos alunos para que, se necessário, também revejam suas posturas frente ao processo.

É o que chamamos de “abertura docente aberta a vivências reflexivas durante sua prática”⁵⁰, que pretende a promoção da aprendizagem para todos os alunos e

⁴⁹ Nossa afirmativa na discussão do referencial teórico “Processo de estar em formação constante (autoformação), que amplia a consciência social e espiritual do professor visando a emancipação humana.

⁵⁰ Nossa afirmativa na discussão do referencial teórico “Valorização do relacionamento com os alunos”, no capítulo dois.

decorrente de discussões que promovam um sentido pessoal para a construção do conhecimento (MOSQUERA, 2006).

Justifica-se aí a fala “não tolero a falta de limites”, pois uma vez que o professor está comprometido com a aprendizagem dos alunos, considerando suas potencialidades e suas realidades culturais e, tendo se esforçado em buscar alternativas para vir ao encontro dessas questões, tem o direito de lutar pelo comprometimento de seus alunos também.

De acordo com Costa (2009), essas escolhas metodológicas comprometidas com a oportunidade de proporcionar um ensino a todos se dá quando o professor vive o processo de autoformação, o qual lhe confere o poder de observar, refletir e modificar seus encontros com o mundo (YUS, 2002).

A partir das considerações que relacionam os indicativos de bom professor da escola D com o referencial “Processo de estar em formação constante (autoformação) que amplia a consciência social e espiritual do professor visando à emancipação humana”, detalharemos um pouco mais esses indicativos com os autores que estão colaborando com a teorização dessa análise.

É interessante refletir sobre a dimensão positiva da segunda fala de D2 - “não tenho tolerância com a falta de limites”, uma vez que é acompanhada pelas dimensões de parceria, através da busca de soluções para os problemas e o incentivo à autonomia. O fato, que não está, nesse caso, relacionado à intransigência que a “não tolerância” muitas vezes supõe, retoma as contribuições de Tardif ao discutir os diversos tipos de ações docentes inseridas nas três concepções de prática de qualidade teorizadas nas três escolas anteriores.

Segundo ele, as atitudes dos professores resultam de um saber docente oriundo da “utilização de raciocínios, de conhecimentos e de procedimentos variados decorrentes dos tipos de ações nos quais o ator está concretamente empenhado juntamente com os outros, no caso, os alunos” (TARDIF, 2007, p. 179). Dessa forma, a dimensão da “não tolerância à falta de limites” está assentada em seu empenho para garantir que seu saber docente possa realmente contribuir com a aprendizagem que é de direito de todos os seus alunos, embora alguns deles não estejam num primeiro momento por ela interessados.

A justificativa da supervisora D1 ao indicar D2 como “Boa professora”, que enfatiza a “busca de alternativas para uma boa administração de sala de aula”, exemplifica a contribuição teórica de Tardif sobre os tipos de ações inseridos na

concepção Arte, Técnica e Interação, que contribuem com um processo de ensino qualificado. Diz Tardif (2007, p. 178):

O saber-ensinar na ação supõe um conjunto de saberes e, portanto, um conjunto de competências diferenciadas...que se manifesta...com uma certa autenticidade, diante de seus alunos; deve ser capaz de gerir uma sala de aula de maneira estratégica a fim de atingir objetivos de aprendizagem, conservando sempre a possibilidade de negociar seu papel; deve ser capaz de identificar comportamentos e de modificá-los até um certo ponto.

A possibilidade de identificar os diversos comportamentos e modificá-los se necessário, revelam ações estratégicas de D2 vinculadas a outra justificativa de D1, ao afirmar que a professora se destaca porque é “preocupada com o crescimento do aluno”. Essa justificativa é respaldada pela fala de D2, ao defender a importância do “incentivo à autonomia” para seus alunos, quando, mediante o método dialógico, ela tem como resultado “alunos concentrados” e “solidários”, bem como uma sala de aula “organizada didaticamente”. De acordo com nossos registros das observações, tudo isso foi contemplado na aula de Estudos Sociais que assistimos, na qual a proposta era a elaboração da página referente ao dia da semana, pertinente ao calendário individual dos alunos.

As características de domínio de conhecimento - objetivos claros e socializados, evidenciando o porquê da elaboração daquela atividade; as características de uma postura de firmeza durante a execução da proposta - exigências quanto ao cumprimento da tarefa, bem como as características de respeito às possibilidades de cada um durante a atividade, levando-a a auxiliá-los individualmente, quando necessário, também se inserem nas contribuições teóricas de Tardif, discutidas nesse caso da Escola D.

Uma vez que os saberes de D2 foram adquiridos por meio de sua busca individual e encontrada em diversas instâncias, como por exemplo “em especializações oferecidas no mercado”, “indicações de leituras propostas por colegas” e “troca de experiências”, concordamos com Tardif (2007, p. 180) quando argumenta que os saberes docentes “mobilizados na prática educativa não possuem unidade epistemológica”. Essa afirmativa revela a importância dos professores em se conscientizarem de que a busca por soluções para os desafios impostos pelas problemáticas de sala de aula é necessária e deve ser uma intenção por parte dos mesmos.

Para isso, há a necessidade de “discernimento, isto é, capacidade de julgar em situações de ação contingentes” (TARDIF, 2007, p. 180), por parte dos professores, para que proporcionem aos alunos uma aprendizagem que os capacitem a enfrentarem os desafios impostos pela sociedade do conhecimento, os quais exigem de seus indivíduos vivências baseadas na lealdade e no compromisso mútuo, para não sucumbirem a riscos dessa sociedade, como por exemplo a “corrosão do caráter” (HARGREAVES, 2004).

Frente a isso, Hargreaves (2004, p. 73) defende que a sociedade do conhecimento necessita de professores, cujas características estejam assentadas num “verdadeiro intelectual, envolvido com o mundo e ensinando na sala de aula, e que compreende a conexão entre ambos”.

Identificamos em D2 grandes indicações desse perfil, pois ao revelar os saberes docentes que fundamentam sua prática, dá ênfase ao “conhecimento científico” como o ponto de partida para a aquisição dos demais, vinculados à “desconstrução total dos saberes do magistério” e a “busca individual pelo entendimento de como os alunos aprendem”, o que se relaciona à conexão entre o ensino do conteúdo e as exigências do mundo contemporâneo.

Ao retomarmos a dimensão teórica da educação holística, destacamos a característica “globalidade da pessoa”, que se refere ao desenvolvimento da interrelação corpo e mente do aluno para relacioná-la aos desafios da sociedade do conhecimento. Yus (2002, p. 21) afirma que a “A educação holística está interessada no crescimento de todas as potencialidades humanas: intelectual, emocional, social, física, artística/estética, criativa/intuitiva e espiritual” e percebemos que ela está presente nas falas de D1 e D2, bem como nos registros de nossas observações.

A supervisora D1, ao valorizar a atitude de “buscar alternativas para administrar a aula” por parte de D2, bem como se “preocupar com o crescimento do aluno” indica que concorda com a necessidade de um processo de aprendizagem que se preocupe com o desenvolvimento das potencialidades acima descritas.

Mais uma vez a habilidade “incentivo à participação do aluno”, de Cunha (2008), ganha importância, pois a professora amplia suas condições de oferecer um processo de ensino e aprendizagem que traga bons resultados, se estiver interessada em ouvi-los e aprender com eles.

D2, por sua vez, ao se revelar “inquieta” e “inconformada”, se colocando na condição de “buscar soluções” para todas as situações de sua aula, reforça a

importância da conexão entre as diferentes potencialidades humanas, pois conquista um espaço de sala de aula onde a concentração dos alunos traz como resultado as possibilidades de uma aprendizagem que contemple o crescimento intelectual e emocional, entre outros.

Ao finalizarmos as considerações do caso da Escola D, concluímos que mediante as ações docentes de D2, caracterizadas por sua capacidade de discernimento, articulação dos conteúdos com os contextos sociais e contribuição com o desenvolvimento de diversas potencialidades discentes, enfatizamos novamente a presença das categorias encontradas nos casos escolares anteriores. O “domínio do conhecimento” de D2 se insere na categoria “conhecimento teórico”; a “firmeza” se revela explicitamente e o “respeito” está relacionado à categoria “afeto”, que por sua vez, estão respaldadas nos referenciais “valorização do relacionamento com os alunos” e “processo de estar em formação constante.

5.5 O CASO DA ESCOLA “E”: UMA DOCÊNCIA CARACTERIZADA PELO ENVOLVIMENTO COM O ALUNO E COM A ESCOLA

A Escola E oferece aos seus alunos (um total de 167), o Ensino Fundamental, (1º ano a 8ª série) e Educação Infantil. A supervisora pedagógica tem sua formação em Pedagogia, sendo que também cursava direito (curso interrompido até o momento). Suas justificativas quanto ao bom professor da escola (E2), mediadas com as justificativas da própria professora, e os registros de sua observação de aula, resultaram em nossa conclusão sobre a docência de E2 como uma docência envolvida com o aluno e com a escola.

Em seguida, temos os quadros cujos dados são teorizados na continuidade da análise do caso da ESCOLA E.

Local: Escola E
Turma: 1º Ano
Número de alunos: 20
Componente Curricular: Português
Método: Dialógico
Data: 13/06/2009

Fomos recebidos pela professora no saguão de entrada da escola e imediatamente nos dirigimos à sala de aula, onde seus alunos a aguardavam. Todos vieram abraçá-la e tentando contar novidades. Entramos na sala e todos foram aos seus lugares (a sala é organizada em grupos de quatro) havendo cinco grupos no total.

A professora comentou: “temos visita hoje”, sendo que todos nos olharam rindo, abanando, dizendo “oi”.

Em seguida, pediu que todos se levantassem e perguntou se alguém queria fazer a oração do dia. Uma criança levantou o braço fez a oração com suas palavras: “Obrigado Jesus pela escola, amém”.

Após a oração, as crianças retiram seu material das mochilas e, sem que fossem solicitadas, colocam seu “caderno do tema” no canto da classe, enquanto a professora percorria os grupos para recolhê-los.

Uma vez recolhidos, ela devolveu os cadernos do dia anterior e todos foram olhar com curiosidade, qual a figurinha que a professora havia colado no caderno (a professora nos falou que é um hábito diário, sendo que a cada tema lido, a professora coloca um pequeno adesivo no caderno).

Em seguida, pediu que todos olhassem para o “abecedário” fichas penduradas lado a lado numa corda sobre o quadro, sendo que ela lia cada letra inicialmente e as crianças repetiam.

Depois disso foi feita a leitura conjunta (professora e todos os alunos) do abecedário completo.

Após, cantaram em conjunto a música “abecedário da xuxa”. Enquanto cantam, as crianças, junto com a professora, batem palmas, se levantam das cadeiras e dançam. A música é cantada novamente a pedido das crianças.

Depois da segunda canção, as palavras do “abecedário da xuxa”, são escritas no quadro, sendo que as crianças levantam o braço para colaborar.

Para cada letra, a professora pergunta: “a de que?” “de amor!” responde a criança que ganhou a palavra.

Depois dessa atividade, as crianças copiam as palavras no seu caderno e a professora circula pela sala. Quando vê uma cópia com erro de escrita, pede para as crianças olharem novamente no quadro para verificarem se está mesmo correta a maneira que escreveram no caderno. Percebe-se que, às vezes, a criança não percebe o erro. A professora, então, auxilia, indicando a letra certa. O momento seguinte foi a hora do lanche.

Na volta a sala, antes de retomarem as atividades, há uma questão de “briga de recreio” que foi resolvida com dois alunos. Os demais colegas tentam “contribuir” atribuindo culpas a um dos meninos. A professora, no entanto, pediu que os dois pensassem sobre o assunto e que depois voltaria a falar com eles separadamente.

Resolvido o incidente, a professora lança a proposta de criar o “abecedário da turma” e pediu que quem achasse que a ideia era boa levantasse o braço. O aceite foi geral.

Dessa forma, cantaram mais uma vez o abecedário da xuxa e, em seguida, cada criança começou a dar sua sugestão para as novas palavras referentes a cada letra. A professora lembrou que precisavam ser palavras diferentes do abecedário da xuxa.

Palavras como amizade, banana, coca, foram lembradas e aceitas pelo grupo. Uma vez aceitas, as palavras eram escritas no quadro pela professora. A professora cuidou para que todos dessem sua colaboração.

Ao final da formação das novas palavras, as crianças copiaram-nas nos cadernos.

A atividade final é o encaminhamento do tema de casa, sendo que as crianças tinham que escolher cinco palavras do abecedário da turma “copiadas no caderno” e recortarem as letras correspondentes de jornais e revistas e formá-las no caderno do tema.

Por fim, a professora solicitou que todos guardassem seu material, organizou a fila de saída e todos seguiram juntos para o saguão.

Quadro 26 - Detalhamento da aula da professora E2

Fonte: Dados obtidos dos registros de observação de aula de E2 - conforme roteiro do Anexo I

NOSSOS COMENTÁRIOS

Identificamos o domínio do conhecimento de E2, mediante sua preparação e organização da aula, sendo que a sequência de atividades “leitura do abecedário, canção, cópia das palavras”, evidenciadas nos registros da aula, era conduzida com segurança pela professora. Percebemos também, conforme o relato da aula, seu estímulo à participação das crianças, quando identificamos seu “cuidado no sentido de que todos devem colaborar com as novas palavras do abecedário”. Outra questão observada é que ela acolhe quem tem dificuldades, o que pode ser identificado quando “circula pela sala e verifica o trabalho das crianças, auxiliando quando necessário”. Concluimos finalmente que ela conduz a aula com alegria, uma vez que “canta e dança com seus alunos” espontaneamente, como podemos identificar nas evidências de sua aula.

Quadro 27 - Destacando as evidências de bom professor da professora E2

Fonte: Registros de observações de aula de E2 - conforme roteiro de observação - Anexo I

Nossos comentários já indicam que os resultados para os alunos foram positivos, sendo que podem ser confirmados no quadro que segue.

Positivos	Alunos envolvidos no trabalho As capacidades individuais são valorizadas As dificuldades individuais são acompanhadas pela professora
Negativos	Não há

Quadro 28 - Resultados para os alunos da professora E2

Fonte: Registros de observação de aula de E2 - conforme roteiro do Anexo I

Os resultados positivos dessa aula para os alunos são evidenciados em nossos registros quando “a professora cuida para que todos dêem sua colaboração”, reforçando o resultado positivo “Alunos envolvidos no trabalho”. Outra questão observada é que as crianças podem “contribuir com as novas palavras do abecedário da turma”, indicando a evidência da “valorização das capacidades individuais”, como um resultado positivo. O “aceite geral” da atividade, de acordo com o relato da aula, reforça o resultado positivo “alunos envolvidos no trabalho”.

Considerando esses dados, passamos à apreciação das justificativas da Professora E2, para, na sequência, procedermos a análise teórica desses dados.

Justificativas da supervisora E 1	dedicação aos alunos; interesse pelo trabalho; envolvimento com a escola
Justificativas da professora E 2	dedicação; busco constantemente novidades; desperto o interesse pelo aluno; me identifico com a história do aluno, valorizo o aluno e sua individualidade, destaco a importância das regras; trabalho os limites no coletivo
saberes docentes	estudo constante; saberes que surgem após uma auto avaliação constante; saberes vinculados à afetividade e à inclusão
Aquisição dos saberes	especializações oferecidas no mercado; indicações de leitura de colegas; troca de experiências

Quadro 29 - Justificativas de boa docência da professora E2

Fonte: Dados da tabela 1 e dos quadros 1 e 2 do capítulo quatro

Reunindo os dados dos quadros, destacamos, nesse caso da Escola E, uma conexão entre as falas de E1 e E2, referentes à questão “dedicação aos alunos” que inclui o “envolvimento com a escola” (E1), e “valorização do conhecimento do aluno e de sua individualidade” (E2). Essa conexão é reforçada com a afirmativa “destaco a importância das regras” e “trabalho os limites no coletivo” (E2), falas que evidenciam características de bom professor relacionadas à articulação da valorização das individualidades e também do coletivo.

Essa articulação retoma o referencial teórico “dialética entre a objetividade e a subjetividade...”, valorizando, como nas escolas anteriores, o equilíbrio entre a racionalidade e as emoções (RANGEL, 2005) e favorecendo a aproximação entre os conteúdos teóricos do currículo e suas ingerências nos espaços educativos.

Revelar dedicação ao aluno, manifestar a intenção de envolvimento com a escola, valorizar a individualidade do aluno através de práticas sustentadas em regras coletivas, levam a professora E2 a atuar didaticamente de tal forma que integre a objetividade escolar (conteúdos curriculares) e a subjetividade escolar (emoções e reações dos sujeitos educativos), fazendo da sua prática um “fenômeno educativo sustentado em saberes que reúnem as normas e as finalidades da prática educativa”.⁵¹

⁵¹ Nossa afirmativa na teorização do referencial “Dialética entre a objetividade e a subjetividade: comprometimento com os conteúdos curriculares e a aprendizagem dos alunos”.

O referencial “Valorização do relacionamento com os alunos”, por sua vez, cujas características revelam o respeito mútuo e cooperação possibilitando que as intervenções docentes sejam concretas e construtivas na sociedade (RANGEL, 2005), também fundamenta as ações de E2. Ela, ao trabalhar limites e valorizar regras de convivência, o faz mediante um olhar pedagógico que se relaciona ao saber prático e moral vinculado ao conhecimento que deve ser trabalhado e ao controle didático dos fenômenos educacionais, o que rompe com os estigmas autoritários que muitas vezes estão a eles relacionados.

Essas questões ficam bem evidentes e explicitadas nas observações de aula de E2 ao observarmos, durante a aula de Português (em que E2 tinha como proposta a construção do “abecedário da turma”), a sua firmeza didática. Identificamos, como em alguns dos casos das escolas anteriores, características de “domínio do conhecimento”, “acolhimento” que promove a inclusão de todos os alunos no processo de ensino e “estímulo à participação de todos”. Como resultados, identificamos em nossos registros de observações de aula, um grupo de alunos totalmente envolvido com a proposta de trabalho e estimulados a se superarem.

Encontramos nas características docentes de E2, o que Tardif (2007, p. 180) denomina de “especificidade prática” e que precisa “ser buscada naquilo que se pode chamar de cultura profissional dos professores e professoras”. Essa cultura resgata o processo de formação docente que é construído na prática e que lhe confere estilos de ensino próprios a partir de alguns pré requisitos subjetivos.

Quando E2 aponta como saberes para sua prática os que “surgem após uma auto-avaliação constante” e também aqueles que estão “vinculados à afetividade e inclusão”, ambos construídos em suas “buscas individuais”, percebemos que o argumento “especificidade prática” de Tardif está presente. De acordo com as informações das entrevistas, nas quais E1 e E2 trazem como justificativas a questão da dedicação, envolvimento, valorização da individualidade, entre outras antes citadas, concluímos que seus pré-requisitos revelam uma “cultura profissional” sustentada na valorização dos objetivos da escola (efetivação de seu currículo), bem como nas possibilidades de conhecimento que seus alunos trazem frente aos desafios curriculares.

O método dialógico surge mais uma vez, como nas escolas anteriores, como o caminho escolhido pela boa professora indicada pela supervisora, para

fazer valer sua proposta de trabalho, pois ao envolver seus alunos na elaboração de um abecedário que ficaria exposto em sala de aula, estimulando-os a enriquecê-lo com palavras do dia-a-dia das crianças, o referido método legitima seus pré-requisitos e caracteriza sua cultura profissional como uma cultura inclusiva e de acolhimento.

A habilidade docente “escolha da linguagem adequada” que articula conteúdo e compreensão do mesmo (CUNHA, 2008) é bastante importante nessa dialogicidade.

De acordo com Tardif (2007, p. 181), a cultura profissional, que confere a especificidade prática ao professor, é decorrente de “um processo de aprendizagem por meio do qual os professores e professoras retraduzem sua formação anterior e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida”.

Vinculando as características desse perfil docente com a necessária discussão sobre a sociedade do conhecimento, percebemos que E2 se caracteriza como uma profissional que contribui com a formação de sujeitos que tenham recebido em sua formação, condições de interagir de forma construtiva na sociedade em questão.

Hargreaves (2004, p. 75), em seu capítulo “Ensinando para além da sociedade do conhecimento” destaca a necessidade de “uma narrativa humana ambiciosa, em cujo coração pudesse haver uma crença na educação de indivíduos na comunidade e por meio dela”, sendo que essa narrativa, segundo ele, precisaria de suportes em valores, justiça social e solidariedade que visassem o bem comum.

Quando E2 destaca que é necessário “trabalhar os limites no coletivo”, “valorizando sua individualidade” ao mesmo tempo em que os encaminha à “observância das regras”, revela sua crença na possibilidade de educação de indivíduos que se incluam no grupo que busca o bem comum, típica da narrativa humanística.

A sociedade do conhecimento se constitui como uma sociedade que vai “além do conhecimento” quando a escola apresenta um caráter de ensino que incorpora à prática cognitiva e intelectual, práticas sociais e emocionais (HARGREAVES, 2004), sendo que E2, ao obter como resultados em sala de aula “alunos estimulados e se superarem”, dá sua contribuição para a legitimação de escolas com esse caráter de ensino.

A narrativa humanística social que vai para além da sociedade do conhecimento se alia ao processo de organização da democracia na educação holística, em que “a finalidade é construir e reconstruir conjuntamente os objetivos e as normas de relação e de convivência do grupo para avançar, também conjuntamente, respeitando a diversidade de todos” (YUS, 2002, p. 159).

A professora E2, ao articular o “estímulo à participação” por meio de uma postura de “firmeza”, sustenta sua prática na necessidade de estabelecimentos de acordos que, conforme Yus (2002), são necessários para que a reação do grupo seja sustentada em buscas de fórmulas que o auto-regulem. A ajuda da professora nesse processo é fundamental e E2, através de suas estratégias didáticas, contribui para a elaboração dessas fórmulas de auto-regulação, uma vez que se sustenta nos saberes antes indicados, referentes à afetividade e inclusão, bem como revela através de características de suas ações didáticas, sua postura de firmeza, dando significado aos seus saberes.

A firmeza, aqui relacionada com sua exigência frente à aprendizagem dos conteúdos curriculares, revela a dimensão humanística da educação holística e, mediante seu método dialógico, coloca em prática uma das técnicas propostas por Hersh e colaboradores (apud YUS, 2002, p. 161), que deve “estimular técnicas de escuta e de comunicação”, diante das quais “é preciso desenvolver a habilidade de escutar e de se comunicar eficazmente com os alunos, promovendo essas mesmas capacidades neles”.

Adquire-se dessa forma, um clima de sala de aula no qual, mediante a “dedicação aos alunos, interesse pelo trabalho, envolvimento com a escola, valorização do conhecimento e individualidade dos alunos, ao mesmo tempo em que os limites são trabalhados coletivamente para dar a devida importância às regras”, permitem “que as relações que se estabelecem entre alunos, e entre eles e seus professores, constituem uma fonte básica de aprendizagens morais” (YUS, 2002, p. 163). De acordo com Yus (2002), um clima de sala de aula com essas características é definido como um “clima moral” que oportuniza a veiculação de estratégias didáticas voltadas à formação e ao desenvolvimento de atitudes e valores humanísticos.

Sendo assim, a escola E revela, por meio das falas das entrevistas e dos registros de nossas observações de aula, categorias de bom professor centralizadas

nos três grupos presentes nas escolas anteriores e inseridos nos referenciais de bom professor de nossa revisão de literatura. A categoria “conhecimento teórico”, representada pela característica “domínio do conhecimento” de E2, bem como as outras duas categorias “afeto/firmeza” e “prática docente inovadora e motivadora”, exemplificados pelas características de “firmeza e acolhimento” nas relações com o aluno, ganha cada vez mais legitimidade, uma vez que vem ao encontro das necessidades de efetivação das aprendizagens do contexto educacional de hoje, que carece de respeito, de humanidade e de posicionamento por parte de professores e de alunos.

5.6 O CASO DA ESCOLA “F”: UMA DOCÊNCIA CARACTERIZADA PELA CRIATIVIDADE E ENCANTAMENTO COM AS DESCOBERTAS DOS ALUNOS

A Escola F oferece aos seus mil e cem alunos o Ensino Fundamental (1º ano a 8ª série), a Educação Infantil e a EJA. Trabalham nessa escola 65 professores, sendo que F1, a supervisora pedagógica é formada em Pedagogia, com habilitação em Supervisão Escolar.

Suas contribuições, mediadas com as contribuições de F2 (a professora indicada) e os registros de sua observação de aula, nos deram indicativos de conceituar a docência investigada na Escola F como uma docência criativa e encantada com os alunos.

Local: Escola F
Turma: 2ª série
Número de alunos: 15
Componente Curricular: Estudos Sociais
Método: Dialógico
Data: 21/05/2009

Ao chegarmos à escola fomos recebidos por F2, que nos aguardava na secretaria. Os alunos estavam em fila, no pátio interno da escola, aguardando todos os professores. “Bateu o segundo sinal” (o primeiro era para a formação das filas) e nos dirigimos à turminha da segunda série, composta por quinze alunos.

Já na fila, fomos apresentados às crianças e nos dirigimos à sala de aula.

Todas as crianças se dirigiram às suas classes e organizaram seus materiais nas mesmas.

A professora questionou se todos haviam trazido seus temas de casa.

Alguns haviam esquecido (3), sendo que a professora solicitou que os trouxessem no dia seguinte. O tema se referia à “primeira travessura”, contadas, escritas e desenhadas pelos pais, na folha que continha um quadrado para o desenho e linhas para a descrição da travessura.

A professora organizou com as crianças uma “rodinha”, sendo que cada criança mostrou o desenho de sua travessura e lia o que os pais haviam descrito.

Cada travessura era comentada pela professora (alertando sobre os perigos das mesmas, ou não), e os colegas aproveitavam para contar algo que já havia acontecido com eles.

A professora administrou essas contribuições, solicitando que todos levantassem o braço antes de falar.

Depois que todas as histórias haviam sido contadas, ela lembrou aos três alunos que não esquecessem de trazer suas histórias no dia seguinte, as quais seriam contadas aos colegas nessa ocasião.

A professora então, tendo em suas mãos um livro de histórias da biblioteca da sala, questionou as crianças sobre o significado de um livro: “Para que serve um livro?”. As crianças respondiam aleatoriamente, sem que houvesse uma ordem estabelecida pela professora. Não levantavam o braço para falar, mas cuidavam para participar depois da fala do colega. Suas participações eram através de respostas como: “um livro é para a gente aprender a ler”, “é para aprender uma história”, “tem capa, tem muitas folhas...”.

Após esse debate, a professora propôs fazer um livro da turma, que poderia se chamar “Nossas Travessuras”, sendo organizado em conjunto. Houve uma aceitação geral.

A professora então lembrou aos alunos que era a hora do lanche.

Após o recreio, a professora retomou a proposta do livro, sugerindo o seguinte: cada criança faria o relato escrito de sua travessura, contando-a em detalhes e colocando no final o seguinte: por que isso é uma travessura?

Depois desse relato cada um faria o desenho correspondente.

Depois disso a professora juntaria todas as histórias, fariam uma capa em conjunto, estruturando assim o livro da turma. Esse seria então reproduzido e entregue a todos.

Houve uma vibração geral.

A professora pediu que cada um iniciasse o seu relato, pois no dia seguinte ela os leria para os colegas e cada um faria a ilustração da mesma.

Foram distribuídas folhas e as crianças iniciaram suas histórias.

A professora circulava na sala atenta às produções e intervia, ao identificar escritas que apresentassem alguns erros.

Faltando quinze minutos para o encerramento da aula a professora solicita que parem de escrever, sendo que o tema de casa seria a finalização desse trabalho, bem como trazer um livro de histórias do qual gostavam muito, para ser analisado.

Guardaram seus materiais, saíram da sala e se organizaram em filas, sendo conduzidos pela professora até a saída.

Quadro 30 - Detalhamento de aula da professora F2

Fonte: Registros das observações de aula da professora F2 - conforme roteiro do Anexo I

NOSSOS COMENTÁRIOS

A professora demonstrou bastante firmeza e capacidade de organização no decorrer do trabalho. Observamos essas questões nos registros de sua aula, quando a “professora administrava a contribuição dos alunos de forma organizada”. Suas cobranças pedagógicas eram respeitadas e norteadas pelo afeto, sendo que isso ficava bastante evidente, enquanto ela circulava pela sala, atenta às produções dos alunos e interferindo frente aos erros. Percebemos que a professora envolveu as crianças nas tarefas, quando valorizou suas histórias “comentando-as e possibilitando que os alunos trouxessem fatos novos ocorridos com eles e relacionados às travessuras dos colegas”.

Quadro 31 - Destacando as evidências de bom professor da professora F2

Fonte: Registros de nossas observações de aula de F2 - conforme roteiro do Anexo I

Após nossos comentários sobre as evidências do bom trabalho da Professora F2, passamos à apreciação dos resultados dessa aula para os alunos, conforme os dados do próximo quadro.

Positivos	Alunos motivados
Negativos	Nenhum

Quadro 32 - Resultados para os alunos da professora F2

Fonte: Dados das observações de aula de F2 - conforme registro do Anexo I

Os resultados discentes dessa aula, reunidos na postura de motivação durante o trabalho, evidenciam-se principalmente quando “querem participar com as histórias dos colegas e aceitam a proposta de trabalho”. Atitudes de vibração durante alguns momentos da aula, também reforçam esse resultado positivo.

Passamos agora aos cruzamentos desses dados com as justificativas de boa docência de F2, no sentido de procedermos a teorização dos dados.

Justificativas da supervisora F1	capacidade de lidar com a inclusão; criatividade; capacidade de gestão (métodos adequados para cada faixa etária - inclusão); capacidade de solução; criatividade.
Justificativas da professora F2	Cumpro meu dever; socializo o saber; cresço com o aluno; me encanto com as descobertas.
Saberes Docentes	saberes que possibilitam a instalação da confiança e do diálogo; saberes que permitem a organização da sala de aula
Aquisição dos Saberes	na prática diária; referenciais buscados na infância

Quadro 33 - Justificativas para a boa docência da professora F2

Fonte: Dados da tabela 1 e dos quadros 1 e 2 do capítulo quatro

Os dados dos quadros demonstram que as indicações da supervisora e professora da Escola F enfatizam elementos como “criatividade e capacidade de

gestão” (F1) e “encantamento com as descobertas dos alunos” (F2), os quais consideram ainda outras falas, que proporcionam a “inclusão” (F1) e o “crescimento do próprio professor” com esses encantamentos. Fato registrado nas observações de aula de F2, quando percebemos novamente, como nos casos das escolas já analisadas, a questão do envolvimento com os alunos norteado pela cobrança afetiva da professora frente aos deveres discentes.

O resultado dessa atuação indica a presença da “motivação” na classe, uma vez que o empenho de F2, inserido nas justificativas de F1, “capacidade de solução de problemas”, proporciona um ambiente docente em que sua “capacidade de gestão” e “criatividade” possibilitam seu “encantamento com as descobertas” dos alunos, oportunizando a referida motivação. Ganha espaço, frente a esses elementos, o referencial “Processo de estar em formação constante...”, pois mediante a ampliação da consciência social e espiritual, a professora se sente estimulada a dar sentido ao currículo e, sendo assim, motivar seus alunos a participarem ativamente dessa concretização curricular.

A professora da Escola F, dessa forma, observa, reflete e modifica seus encontros com o mundo, tornando-se criativa por meio de uma gestão de sala de aula que encanta os alunos e os mantém interessados pelas atividades.

Podemos discutir esse empenho a partir das considerações de Tardif (2007), no que se refere aos dois condicionantes que, segundo ele, estão presentes nas ações didáticas dos professores: os condicionantes relacionados ao trabalho do conteúdo (tempo, avaliação, objetivos, etc.) e os condicionantes vinculados à “gestão das interações com os alunos” (disciplina, motivação, etc.). Tardif afirma que a capacidade de articulação desses dois condicionantes pelos professores revelam sua qualidade, tornando-os referenciais na profissão. Diz ele:

O trabalho docente no ambiente escolar consiste em fazer essas duas séries de condicionantes convergirem, em fazê-las colaborar entre si. Nesse sentido, a transmissão da matéria e a gestão das interações não constituem elementos entre outros do trabalho docente, mas o próprio cerne da profissão (TARDIF, 2007, p. 219).

Os saberes de F2 que, segundo ela “possibilitam a instalação da confiança e do diálogo”, os quais foram adquiridos na prática e em referenciais da própria infância na condição de aluna, revelam sua intenção de proporcionar a convergência dos condicionantes apresentados. Durante a observação da aula de Estudos Sociais

de F2, em que a proposta era a socialização das “histórias das travessuras dos alunos” e das aprendizagens que ocorreram a partir delas, confirmamos a referida convergência.

Suas características de “organização”, “cobrança”, “envolvimento”, “firmeza e afeto” através do “método dialógico”, revelando outro saber indicado por ela e definido como “saberes que permitem a organização da sala de aula”, contribuem com a convergência dos condicionantes e tem como consequência a “colaboração voluntária” do aluno no processo de aprendizagem.

Tardif (2007, p. 221) afirma que:

A fim de aprender, os alunos devem tornar-se, de uma maneira ou de outra, os atores de sua própria aprendizagem, pois ninguém pode aprender em lugar deles. Transformar os alunos em atores, isto é, em parceiros da interação pedagógica, parece-nos ser a tarefa em torno da qual se articulam e ganham sentido todos os saberes do professor

No momento em que um professor conquista essa realidade, vivencia a possibilidade de “encantamento com seus alunos”, pois a “motivação” dos mesmos dá um significado muito especial aos seus saberes docentes, confirmando que suas ações didáticas estão vindo de encontro a uma educação de qualidade. As habilidades docentes “incentivo a participação do aluno” e “utilização de uma linguagem adequada” (CUNHA, 2008, p. 139; 146), são fatores importantes para que o professor possa vivenciar essa conquista de transformação dos alunos em atores da realidade educativa.

O processo de “transformação dos alunos em atores reais da aprendizagem” exige que os professores reflitam seriamente sobre tudo o que depende deles na dinâmica escolar, considerando a importância de “sua razão na ação” (TARDIF, 2007, p. 221), que depende das contingências “com as quais ela deve lidar em função de finalidades que ele mesmo deve provocar através de sua ação”.

F2, ao afirmar que um dos motivos de sua indicação como boa professora está relacionada ao fato de que ela “cumpre seu dever”, revela suas implicações e comprometimentos com a tarefa de articular os condicionantes que estamos discutindo.

Ao relacionarmos essa discussão com a sociedade do conhecimento, identificamos que a mesma necessita que os professores, ao “cumprirem com seu dever”, o façam considerando que a “sociedade do conhecimento pertence a todos.

Todas as nossas crianças deveriam ter uma oportunidade de atingir seus níveis mais elevados e mais criativos” (HARGREAVES, 2004, p. 220), garantindo que a reinvenção do ensino se transforme numa “missão social apaixonada, vinculada à criação de uma sociedade do conhecimento includente, inventiva” (HARGREAVES, 2004, p. 221).

Entendemos que o estado de “motivação” dos alunos os coloca na condição de se aproximarem dos níveis de criatividade apontados e F1, bem como F2, revelam sua concordância com Hargreaves quando defendem que o bom professor, ao ter “capacidade de lidar com a inclusão” (F1) e proporcionar o “crescimento do aluno” (F2), defendem um processo de gestão docente que traga os referidos benefícios à sociedade do conhecimento.

De acordo com Hargreaves (2004, p. 221), “a sociedade do conhecimento está chamando. É hora de todos na educação garantirem seu direito de acesso e envolvimento com seus níveis mais elevados. A inventividade, o investimento e a integridade...são exigidos de todos nós” e a Escola F, mediante a análise das falas e registros de observação de aula da professora F2, revela que está atendendo a esse chamado.

A educação holística reforça a necessidade desse chamado, uma vez que explora a relação da educação com a sustentabilidade e, através da visão humanística, pretende conscientizar a todos os profissionais da educação de que o processo de ensino precisa estar vinculado a dimensões ecológicas.

Yus (2002, p. 222) afirma que a grande necessidade educacional atual é que os professores proporcionem “papéis de integridade, de atenção e de seriedade”, e essa afirmativa é encontrada em F2, em todas as falas já analisadas, contribuindo com outra afirmativa de Yus (2002, p. 222): “a forma como aprendemos é tão importante quanto o que aprendemos”.

Dessa forma, F2 e seu método dialógico se insere no grupo de profissionais que vêm ao encontro das necessidades da sociedade do conhecimento e da educação propriamente dita, pois ao “cumprir seu dever” por meio de posturas que promovem a inclusão e conseqüentemente a motivação de seus alunos, ela contribui com o processo de formação discente de tal forma que a visão dos sujeitos decorrentes dessa formação, tenham a pretensão de se tornarem agentes transformadores e construtivos de nossa sociedade planetária.

Ao finalizarmos a análise da Escola F, identificamos, com as contribuições teóricas de Tardif, Hargreaves, Yus e Cunha, bem como os referenciais de bom professor, que as categorias de Bom Professor mais evidentes foram “afeto/firmeza” e “prática docente inovadora e motivadora”.

5.7 DEFINIÇÃO DAS CATEGORIAS DE BOM PROFESSOR

Ao concluirmos a análise dos seis casos escolares confirmamos a presença dos três grupos de indicativos de bom professor encontrados na análise geral do capítulo quatro, os quais ganharam sustentação teórica mediante os referenciais desse perfil docente, advindos da revisão de literatura. A mediação entre a revisão de literatura e os resultados das análises geral e por cada escola especificamente nos levam a constatar que existem três categorias presentes nessa tese, que legitima o bom trabalho docente:

- a) a presença do **afeto e da firmeza** nas ações didáticas dos professores, que dá características inclusivas às suas metodologias, sendo que o referencial de Bom professor “**Processo de estar em formação constante (autoformação)**” pode ser considerado seu impulsionador, uma vez que as reflexões provindas desse processo são um caminho para escolhas metodológicas adequadas;
- b) o **conhecimento teórico-prático**, sustentado no referencial “**dialética entre a objetividade e a subjetividade: comprometimento com os conteúdos curriculares, bem como com a condições de aprendizagem dos alunos**”, dando significado ao conhecimento trabalhado;
- c) uma **prática docente inovadora e motivadora**, que além de estar relacionada com os dois referenciais anteriores, também ganha consistência com o terceiro referencial “**valorização do relacionamento com os alunos**”.

Assim, necessário se faz desenvolvermos essas categorias, buscando uma definição mais clara sobre cada uma delas e inserindo-as numa ação docente por nós designada de **Liderança Docente**.

O aprofundamento dessa temática se dá no capítulo que segue, sendo esse, o capítulo final de nossa tese de doutorado.

6 BOM PROFESSOR: LIDERANDO COM CONHECIMENTO, COMPROMETIMENTO E ATITUDE

A essência da liderança está na maneira de ser
que a pessoa traz para aquilo que ela faz.
(KAY GILLEY)

Ao desenvolvermos o relatório da presente pesquisa de doutorado, fomos construindo referenciais de bom professor, os quais surgiram de nossa revisão de literatura e se revelaram em práticas e em saberes, descritos pelos supervisores e pelos próprios professores, bem como são provenientes das observações de aula realizadas.

Os três referenciais principais da revisão de literatura⁵² e as justificativas pelas indicações de bom professor que emergiram na leitura da realidade foram amplamente discutidas e mediadas entre si durante o presente relatório, resultando nas categorias ***conhecimento teórico/prático; metodologia inclusiva norteada pelo afeto e pela firmeza; e prática docente inovadora e motivadora***, as quais caracterizam a prática desse bom professor.

Denominamos o conjunto dessas categorias de “liderança docente”, uma prática que, em meio aos desafios da educação atual, 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. Marcas essas, que decorrem das vivências escolares em que houve a aprendizagem dos conteúdos curriculares, uma vez que foram trabalhados de forma contextualizada e numa relação direta com as exigências sociais atuais. Conhecer, aprender e agir para contribuir com a sustentabilidade. Frente a isso, questionamos:

- a) Que liderança docente seria essa?
- b) Quais as suas concepções teóricas?
- c) Por que a liderança docente se assenta nas categorias de bom professor?

Para nos aprofundarmos nessas questões, trabalharemos inicialmente com um referencial teórico que contribui com a perspectiva de liderança docente e, na

⁵² I - Valorização do relacionamento com o aluno; II - Dialética entre a objetividade e a subjetividade: comprometimento com os conteúdos curriculares, bem como com as condições de aprendizagem dos alunos; III - Processo de estar em formação constante (autoformação) que amplia a consciência espiritual e social do professor.

seqüência, nos aprofundaremos na indicação desse conceito com cada uma das categorias de bom professor evidenciadas nessa tese.

6.1 LIDERANÇA DOCENTE: UM CONCEITO SUSTENTADO NO “SER LÍDER”

Atualmente os paradigmas de liderança estão evidenciando a necessidade de um perfil sustentado no SER LÍDER, em detrimento ao ESTAR LÍDER e, diante disso, se espera desses líderes seu reconhecimento sobre a importância da sua função, no sentido de melhorar e aperfeiçoar constantemente seu trabalho e partindo do entendimento de que a boa atuação de seus liderados depende também de sua atuação.

É uma condição que legitima o líder no seu grupo, pois ganha seu respeito e admiração. Fato que não ocorre na condição de ESTAR LÍDER, bastante presente nos modelos paradigmáticos de liderança até a metade do século passado, sustentados em poderes centralizadores que impunham a obediência e a submissão dos liderados. Um poder de liderança coercitivo e que impedia o crescimento pessoal e profissional.

Conforme Nobre (2004, p. 24), quando vinculamos a liderança ao SER, devemos ressaltar que o “SER é uma qualidade, é algo que expressa comprometimento. SER é dizer ‘eu assumo’, é se expor” e esse posicionamento revela um exercício de poder diferente daquele que está presente no ESTAR LÍDER. O poder, ao qual nos referimos, rompe com o domínio e se fundamenta no movimento, no exercício de construção coletiva que, segundo Marshall (2002), dá espaço para a possibilidade, para a esperança e para a construção de uma história na qual todos devemos ser atores ativos e participativos. Sendo assim, a liderança sustentada num poder de construção, integra a criatividade na busca de caminhos que visam a aprendizagem dos liderados em qualquer grupo social e, mediante essa concepção de liderança, os problemas se tornam desafios que levam os líderes a resolvê-los juntamente com seus liderados.

Fullan (2001) afirma que a liderança criativa é aquela que valoriza o funcionamento do grupo e, ao valorizá-lo, considerando a cultura desse grupo, contribui com sua transformação, se necessário. Ou seja, a história desse grupo,

representada pela cultura do mesmo, é respeitada e considerada na dinâmica de construção do presente.

O autor trabalha com o termo “reculturing” e o defende como ponto principal para o sucesso de uma organização ou espaço grupal. Segundo ele, a transformação da cultura através da reflexão sobre a forma e possível mudança de atuação em nosso meio exige uma liderança norteadada pela formação técnica e, também, pela criatividade, pois valoriza o funcionamento interno da organização e as exigências externas a elas. Para isso, um líder necessita de entusiasmo e esperança, fator que se reporta às questões subjetivas. A contribuição de Wilber (2006) reforça a ênfase subjetiva, pois ele, ao afirmar que o individual e o social estão em dimensões equivalentes que consideram aspectos internos e externos necessitando administrar essas forças, coloca no “reculturing” uma possibilidade para essa administração e enfatiza a necessidade do líder de ver, em seus liderados, um grupo com potenciais importantes no conjunto de ações que devem ser tomadas para contribuir com seu crescimento. Conforme Wilber (2006, p. 176), esse processo possibilita que o líder busque um vínculo com “a identidade subjetiva oculta do sentimento alheio”, e com isso reforce a valorização dos sujeitos liderados em seu exercício de liderança.

Gilley (1996, p. 271) afirma que um líder deve seguir o caminho da coragem, no qual “a liderança é ver as coisas como você gostaria que elas fossem e, então, ter a coragem de ser a mudança que você criaria”, validando portanto o aspecto subjetivo inserido no SER LÍDER e capacitando-o a ver seus liderados como pessoas capazes, que podem ser envolvidas nos processos de transformação dos contextos e compartilharem dessa coragem de ser e fazer mudanças. Sendo assim, a subjetividade ganha espaço.

Conforme Covey (2002, p. XIX), é por meio dessa subjetividade que os líderes vêem seus liderados “como pessoas integrais dotadas de corpo, mente, coração e espírito... O desafio é tratar todos os trabalhadores como trabalhadores do conhecimento” sendo que para isso, há a necessidade de liderar considerando quatro princípios:

Pessoal (minhas relações comigo mesmo); interpessoal (minhas relações com os outros); gerencial (minhas responsabilidades de concluir uma tarefa em conjunto com os outros; e organizacional (minha necessidade de organizar as pessoas...criar uma estrutura, uma estratégia e sistemas concordantes) (COVEY, 2002, p. 5).

Esses quatro princípios de liderança, sustentados na concepção de líder até aqui desenvolvida, nos encaminham ao exercício de liderança docente, o qual, assim como o exercício de liderança em sua abrangência institucional, estabelece a necessidade de uma relação entre o subjetivo e o coletivo. Essa relação impõe algumas prioridades: a necessidade de auto-avaliação do líder, que qualifica o princípio “pessoal” no sentido de ampliar a consciência social e espiritual do professor⁵³ e, por meio disso fazer as escolhas metodológicas acertadas para revelar seu afeto e sua firmeza⁵⁴ ao aluno; a necessidade de avaliar sua relação com o outro, vinculada ao princípio “interpessoal” e que valoriza o relacionamento com o aluno⁵⁵ possibilitando práticas docentes inovadoras e motivadoras⁵⁶; a necessidade de gerenciar as exigências institucionais de forma democrática, reforçando o princípio gerencial e valorizando a dialética existente entre a objetividade e a subjetividade⁵⁷ dando espaço à essencialidade do conhecimento teórico prático⁵⁸ do professor; e por fim, a necessidade de buscar estratégias significativas que organizem o trabalho docente em sua dimensão pessoal e grupal, centrado no princípio organizacional e valorizando os três referenciais de bom professor, bem como as três categorias.

O conjunto desses princípios e sua relação com os referenciais de bom professor, bem como com as categorias que validam sua prática, definem o exercício de Liderança Docente como um atributo legitimador do bom professor. Desenvolveremos, na seqüência do trabalho, o aprofundamento dessas interrelações por meio das seguintes temáticas:

- a) liderança docente: um SER PROFESSOR sustentado no “conhecimento teórico-prático”;
- b) liderança docente: um SER PROFESSOR que revela uma “metodologia inclusiva norteadada pelo afeto e pela firmeza”;
- c) liderança docente: um SER PROFESSOR caracterizado pela “prática docente inovadora e motivadora”.

⁵³ Referencial III de bom professor do capítulo dois - “Processo de estar em formação constante (autoformação) que amplia a consciência espiritual e social do professor”.

⁵⁴ Categoria de Bom Professor.

⁵⁵ Referencial I de bom professor do capítulo dois - “Valorização do relacionamento com o aluno”.

⁵⁶ Categoria de Bom Professor.

⁵⁷ Referencial II de bom professor do capítulo dois - “Dialética entre a objetividade e a subjetividade: comprometimento com os conteúdos curriculares, bem como com as condições de aprendizagem dos alunos”.

⁵⁸ Categoria de Bom Professor.

6.2 LIDERANÇA DOCENTE: UM “SER PROFESSOR” SUSTENTADO NO CONHECIMENTO TEÓRICO-PRÁTICO

A revisão de literatura e os resultados da busca empírica indicaram que o bom professor deve revelar em sua prática docente seu comprometimento com a teoria e a tradução dessa, para a realidade. É o que se revela na categoria “conhecimento teórico prático”.

O conhecimento teórico é de grande responsabilidade de todos os professores e, frente a isso, impõe-se a necessidade de buscar o seu entendimento.

Quando falamos em conhecimento do professor, nos referimos a um conhecimento construído, renovado e atualizado, representando o fator desencadeante para a construção do conhecimento em sala de aula. Ou seja, o professor, mediante o seu conhecimento teórico, relacionado ao conteúdo trabalhado, dá condições aos alunos para construírem os seus conhecimentos a respeito do assunto.

Relacionamos o conhecimento teórico do professor à possibilidade de aquisição da “herança cultural da humanidade” à qual o aluno tem o direito de ter acesso, mas esse conhecimento deve ser percebido como:

Fruto de uma tradução/reconstrução por meio da linguagem e do pensamento...Esse conhecimento, ao mesmo tempo tradução e reconstrução, comporta a interpretação do conhecedor, de sua visão de mundo e de seus princípios de conhecimento (MORIN, 2000, p. 20).

Diante disso, Dellors (2001, p. 91) afirma que a aprendizagem inclui os saberes codificados (históricos) trabalhados pelos professores mediante os conteúdos curriculares, mas esses saberes iniciais devem favorecer aos aprendizes a sua busca individual “para compreender o mundo que o rodeia, pelo menos na medida em que isso lhe é necessário para viver dignamente”.

Sendo assim, a relação entre o conhecimento docente e a aquisição contextualizada do mesmo, pelo aluno, dá espaço para a categoria “conhecimento teórico prático”, exigindo do professor uma postura inserida no conceito de liderança docente que se fundamenta no ser líder do professor e mediante o seu poder de construção, dá espaço à criatividade metodológica no sentido de revelar seu comprometimento com a aprendizagem do aluno.

As observações de aula nos deram condições de perceber que a opção metodológica de todos os bons professores observados foi o método dialógico. Através dele, o conhecimento docente (comprometido com o currículo), ganhou sentido para o aluno (comprometimento com a aprendizagem do aluno), quando ele pôde compreender sua realidade contextual a partir desse conhecimento, reforçando a importância do “reculturing” de Fullan, o qual, mediante as reflexões dos diversos grupos, proporcionada pelo exercício de liderança docente lhes deu condições de reverem seus posicionamentos nessa realidade e contribuir com ela.

A categoria “conhecimento teórico prático” concretizada pela liderança docente dá sustentação aos referenciais de bom professor que, conforme Ferrari (2007), exigem do professor uma atuação que tenha consistência e organização, o que faz do ensino um trabalho interativo por meio de estratégias adequadas (TARDIF, 2007). É uma liderança docente que leva ao “bem pensar”, possibilitando o “aprender em conjunto o texto e o contexto, o ser e seu meio ambiente, o local e o global” (MORIN, 2000, p. 100), ou seja, a teoria ganha sentido quando o professor a administra entre o ser e seus significados contextuais.

6.3 LIDERANÇA DOCENTE: UM “SER PROFESSOR” QUE REVELA UMA “METODOLOGIA INCLUSIVA NORTEADA PELO AFETO E PELA FIRMEZA”

A metodologia inclusiva que revela o afeto e a firmeza do professor em suas práticas e que resulta dos estudos teóricos e empíricos dessa pesquisa merece um detalhamento aprofundado, uma vez que os termos afeto e firmeza muitas vezes recebem interpretações equivocadas.

Dellors (2001) afirma que a educação escolar, sustentada na aprendizagem dos diversos conhecimentos curriculares, deve levar professores e alunos a descobrir-se enquanto pessoas. De acordo com ele, “os métodos de ensino não devem ir contra o reconhecimento do outro. Os professores que... matam a curiosidade ou o espírito crítico dos seus alunos, em vez de os desenvolver podem ser mais prejudiciais do que úteis” (DELLORS, 2001, p. 98).

Discutir a questão do afeto frente a isso assume uma grande importância, pois o afeto que surge como integrante de uma das categorias de bom professor

está justamente vinculada a uma postura docente que percebe o aluno como um ser subjetivo e que merece o seu olhar inclusivo.

Esse olhar inclusivo, de acolhimento, associa a cognição à afetividade, e rompe, conforme Restrepo (1998, p. 33), com o aniquilamento da singularidade presente na

Incapacidade da escola de compreender a existência de modelos divergentes de conhecimento, em sua obsessão pelo método e pela nota, na incapacidade de captar as tonalidades afetivas que dinamizam ou bloqueiam os processos de aprendizagem.

Inserir-se nessa questão a perspectiva de valorização da auto estima do aluno que, conforme Mosquera (2006), necessita de experiências positivas para se desenvolver. Diante disso, um aluno com baixa auto estima frente às dificuldades de aprendizagem, ao receber do professor uma orientação específica, um encorajamento, uma dedicação, vivencia uma experiência de aprendizagem afetuosa, levando-o quem sabe, a buscar alternativas para vencer suas dificuldades.

Nossas observações de aula revelaram que o afeto presente na relação professor-aluno se manifestou várias vezes 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.

Junto com a questão do afeto, discutimos a importância da firmeza. Ao mesmo tempo em que o professor se caracteriza como afetuoso ao se empenhar na busca de metodologias que proporcionem a aprendizagem a todos os seus alunos, ele deve também revelar sua postura de exigência levando o aluno a valorizar o investimento recebido.

De acordo com Restrepo (1998, p. 36), a atitude pedagógica afetuosa “exige uma atitude de precisão e cuidado que só pode ser alcançada, se aceitarmos o importante papel que a dinâmica afetiva desempenha no ambiente educativo” e, essa atitude pedagógica, não está vinculada ao “passar a mão na cabeça do aluno” e aceitar o mínimo quanto ao seu rendimento. Está, por outro lado, sustentado na exigência e na sua preocupação com o crescimento do aluno.

De acordo com Chalita (2001, p. 66), “a educação compreende tudo o que nós fazemos e tudo o que os outros nos fazem para nos aproximarmos da

perfeição da nossa natureza”, revelando a inconformidade do professor quando não há interesse pela aprendizagem e levando-o a investir nesse aluno intensamente.

Vale destacar que nem sempre os professores conseguem incluir a totalidade de seus alunos no processo de ensino-aprendizagem, pois muitas vezes existem fatores mais complexos de dificuldades discentes que exigem a busca de outros profissionais para auxiliar na busca de soluções.

A grande contribuição dessa categoria se refere à conscientização do professor sobre sua responsabilidade no processo de aprendizagem do aluno e seu compromisso de buscar todas as alternativas que estão ao seu alcance para legitimá-la.

A dinâmica entre o afeto e a firmeza é possibilitada pela liderança docente, principalmente quando ela se assenta no princípio “interpessoal” o qual exige constantemente a avaliação do professor quanto a sua relação com o outro e, através dela, colocando em prática o SER que expressa comprometimento e que o leva a assumir uma posição frente às dificuldades.

O referencial de bom professor que amplia a consciência espiritual e social está presente nessa categoria, pois lhe confere uma postura de busca constante frente a sua incompletude e, de acordo com Zorzan (2009), se compromete com uma busca pelo conhecimento de forma integrada valorizando as possibilidades e enfrentando as dificuldades do processo.

Essa categoria contribui com uma educação solidária que, de acordo com Costa (2009) cria uma consciência educativa, promovendo a emancipação humana que, por sua vez, mostra e ilustra o “destino individual, o destino social, o destino histórico, todos entrelaçados e inseparáveis” (MORIN, 2000, p. 61).

6.4 LIDERANÇA DOCENTE: UM “SER PROFESSOR” CARACTERIZADO PELA PRÁTICA DOCENTE INOVADORA E MOTIVADORA

Durante a pesquisa, a questão da inovação e da motivação foram elementos bastante presentes nas entrevistas e em algumas observações de aula. Entendemos que a inovação nas práticas docentes resulta do processo reflexivo do professor,

que o leva a estabelecer uma leitura crítica da realidade e, em decorrência disso, possa identificar quais os procedimentos metodológicos mais adequados.

Essa reflexão, ao valorizar a “multiplicidade dos talentos individuais... confronta-se com a riqueza das expressões culturais dos vários grupos” (DELLORS, 2001, p. 55), exige que o professor seja criativo e realmente inove suas práticas para valorizar esses talentos e sua riqueza cultural. Com essa proposta ele ratifica a interatividade entre o eixo científico, o eixo psico-pedagógico e o eixo empírico que, de acordo com Nunes e Helfer (2009), traduz o conhecimento para o contexto em que se dá a educação.

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. Inovação e motivação deixam o professor em atividade constante, impedindo que a passividade ganhe espaço mesmo em situações de conflito.

Perrenoud (2001, p. 82) ao afirmar que os acontecimentos de sala de aula devem ser enfrentados da melhor forma possível, “sabendo que sempre será difícil, não por incompetência, mas porque é sempre árduo tomar a melhor decisão diante do imprevisto”, ressalta a importância dessa postura de busca metodológica sustentada na inovação, proporcionando a motivação dos atores envolvidos.

Buscando na liderança docente a viabilidade de aplicar essas práticas inovadoras e motivadoras, identificamos nos princípios, “gerencial e organizacional” os referenciais apropriados, uma vez que o professor, ao liderar de forma inovadora e motivadora está conectado com estratégias significativas, proporcionando um espaço de sala de aula no qual 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.

O referencial de bom professor “valorização do relacionamento com os alunos” está presente nessa categoria, pois quando Cunha (2008) afirma que o bom professor desenvolve habilidades durante a sua prática que o capacitam a realizar um bom trabalho, é justamente através desse referencial que ele poderá buscar os subsídios necessários para optar pelas diversas práticas, entre elas as práticas inovadoras e motivadoras.

A liderança docente, ao possibilitar práticas com essas características, promove a aprendizagem que, conforme Hargreaves (2004) tem dimensões cognitivas profundas e humanizadoras.

Ao finalizarmos o aprofundamento das três categorias de bom professor sob a luz da liderança docente, podemos afirmar que esse exercício está assentado na capacidade de resiliência do professor. Tavares (2001, p. 44) indica que a resiliência é “uma qualidade de resistência e perseverança da pessoa humana face às dificuldades que encontra” e essa qualidade está conectada com o exercício de liderança docente.

O professor líder é aquele que está preparado teoricamente e dá significado a sua teoria na sua ação didática mediante posturas de afeto e firmeza, por meio de práticas inovadoras e motivadoras. Esse exercício, no entanto, não é fácil. Ele se dá numa dinâmica escolar repleta de desafios e, em meio a eles, o desinteresse dos alunos. Ao assumir a liderança docente, o professor se torna flexível e se adapta ao meio para então agir nesse meio.

Com essa postura de resiliência os professores se tornam as peças-chave que oportunizam a reflexão e o questionamento dos educandos frente ao conhecimento onde “os alunos deverão ser mais actores e os professores mais diretores deste ‘filme’ que todos os dias se exhibe nos palcos da docência” (TAVARES, 2001, p. 49). É nesse palco que a liderança docente revela sua autenticidade, levando o professor a liderar de acordo com o que é e com o que pensa...

Liderar com conhecimento, comprometimento e atitude, é uma característica do bom professor que, conforme Comenius, possibilita o conhecimento dos fundamentos, das razões e dos objetivos de todas as coisas principais pois “somos colocados no mundo, não somente para que façamos de expectadores, mas também de atores” (1657).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda a criança abre e fecha uma porta.
A diferença está na forma como ela o faz.
(DANIEL MITTANG)⁵⁹

Ao finalizarmos a tese “O Bom Professor que faz a diferença na vida do aluno: saberes e práticas que caracterizam sua liderança”, muitas são as conclusões que podemos vislumbrar.

A primeira delas é que ela nos leva a uma profunda reflexão sobre a nossa própria prática, pois a seqüência de referenciais, indicativos e categorias de bom professor discutidas são uma realidade concreta na realidade investigada. Não podemos dizer que o discurso é ingênuo.

A reflexão que fizemos durante as leituras, a pesquisa, e a análise da mesma, nos proporcionaram uma auto-avaliação docente constante, pois desde as contribuições históricas de Comênio e demais autores, até a constituição dos referenciais de bom professor, nos perguntávamos: fazemos da nossa docência uma “arte de ensinar”? O relacionamento com nossos alunos se assenta na solidariedade, no comprometimento e na exigência? Nosso processo de formação continuada dá espaço para o exercício de autoformação, a qual nos conscientiza social e espiritualmente, de modo a contribuir com a função social da escola e suas influências na busca de uma mudança social?

Nossas respostas ficam em segundo plano. O importante é que fomos desafiados a refletir sobre essas questões, validando um dos objetivos que tínhamos com essa tese: que os leitores da mesma, ao se depararem com os resultados de nossa busca, pudessem refletir sobre seu trabalho nos espaços de possibilidades educacionais e constatarem que, apesar de todas as interfaces negativas do contexto escolar, o professor, quando tem a intenção de realizar um bom trabalho, ganha a atenção do aluno e assume de fato sua responsabilidade, frente à oportunidade que lhe foi dada.

A tese revela que esses espaços de possibilidade se qualificam mediante práticas educativas conduzidas por intenções docentes comprometidas com uma

⁵⁹ Aluno da ULBRA.

educação voltada à construção de uma sociedade humanizada, em que seus indivíduos se sintam atores responsáveis pelo presente e futuro.

É necessário que o professor tenha atitude e posicionamento e, mediante seu exercício de liderança docente, edificado em pressupostos como o conhecimento teórico, o sentimento de afeto pelo aluno e sua experiência pedagógica, ele se empenhe constantemente em proporcionar práticas inovadoras e significativas que trazem o encantamento à sala de aula.

Essas práticas, como vimos, precisam se sustentar em ações dialéticas que retomem os aspectos positivos de todas as abordagens de ensino, pois a articulação das concepções nelas inseridas é que consegue validar os atributos da liderança docente: humanidade, organização, exigência, olhar subjetivo e coletivo, responsabilidade.

Ao valorizarmos o relacionamento com os alunos, ao possibilitarmos uma dialética entre o conhecimento e a aprendizagem efetiva e, ao nos inserirmos em processos de formação continuada, teórica e subjetiva, damos uma dimensão de espiritualidade à liderança docente, que legitima a solidariedade no espaço educativo e, por meio disso, fazendo da educação que nela se processa, uma vivência conduzida pelo acolhimento, afetividade e rigor.

A liderança docente, enquanto característica positiva do professor, resulta de uma postura profissional sustentada na coerência e na singularidade, inspirando confiança no seu grupo de alunos. Dessa forma, o professor se compromete, se expõe e assume verdadeiramente seus posicionamentos frente aos discentes, sem no entanto impor suas verdades, mas sim, discutindo-as com as verdades de seus alunos.

O bom professor é um líder docente que tem a tarefa de fazer seu aluno crescer, valorizando suas potencialidades, mas também desafiando-os a superarem suas dificuldades e incentivando o comprometimento dos mesmos.

Diante dos estudos realizados, concluímos também, que o bom professor nem sempre inicia suas atividades profissionais com esse perfil, mas se tiver como objetivos educativos realizar um bom trabalho, ele se constitui enquanto um bom professor, em suas ações docentes diárias. Sendo assim, as práticas e os saberes que caracterizam a liderança do bom professor resultam de suas observações e leituras das dinâmicas de sala de aula. Dinâmicas que nem sempre são favoráveis à aprendizagem, mas que, ao serem consideradas como fontes empíricas que

revelam as verdades subjetivas do grupo de alunos, representam ao professor, um suporte fundamental na definição de suas práticas com esse grupo.

O bom professor, portanto, surge de sua intenção docente em não se submeter ao discurso da impossibilidade e, dessa forma, reagir a ele e romper com a superficialidade educacional presente em muitos contextos escolares. É necessário que ele tenha compromisso com os objetivos educacionais, valorizando em sua realidade diária o saber ouvir, o poder falar e principalmente o dever falar. O saber ouvir o reveste de humildade revelando que pode aprender muito com seu aluno; o poder dizer decorre de sua sabedoria em buscar a forma construtiva da crítica a ser feita ao aluno e, finalmente, o dever dizer, revela a necessidade de se posicionar e assumir sua atitude enquanto professor. Esses três saberes revelam sua responsabilidade, pois é preciso que o professor, enquanto líder docente, tenha persistência frente aos seus objetivos e, indo ao encontro de sua turma esteja consciente de que, o que fizer ou não fizer naquele espaço e tempo em que estiver com os alunos, ficará marcado em suas vidas.

Não estamos, de modo algum, atribuindo ao professor a responsabilidade única para resolver os problemas da educação, pois estamos conscientes que o contexto familiar e social são os maiores fatores de influência na definição do perfil dos nossos alunos.

No entanto, salientamos que ele tem sim grandes responsabilidades e que, frente a elas, deve estar determinado a acreditar que a educação é possível para todos, embora nem sempre consiga esse resultado devido às diversas variáveis contingenciais.

Acreditamos, enfim, que os referenciais de bom professor advindos de nossas leituras, os quais embasam os indicativos da boa docência decorrentes da nossa busca empírica, e que resultam nas três categorias presentes na liderança docente, podem ser considerados como uma proposta didática para os professores que realmente têm a pretensão de fazer uma diferença positiva na vida de seus alunos. Uma diferença que se revela no abrir ou fechar de portas, cuidadoso e respeitoso em suas vidas, resultante de uma escola em que ninguém foi obrigado a esquecer, mas sim, a aprender partindo do que já sabiam...

REFERÊNCIAS

ABIANNA, Izabel Christina Brum. **Prática docente de profissionais**: formadores em cursos de educação continuada de professores: uma experiência de ação-reflexão. Porto Alegre: PUCRS, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <<http://tede.pucrs.br/tde-busca/arquivo.php?codArquivo=1971>>. Acesso em: 30 set. 2009.

AZEVEDO, Cleomar. **As emoções no processo de alfabetização e a atuação docente**. São Paulo: PUCSP, 2002. Tese (Doutorado em Educação - Psicologia Social), Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002. Disponível em: <mhtml:file:///X:\capes3.mht>. Acesso em: 30 set. 2009.

BARREIRO, Christiany Bento. **Pesquisa-Formação**: a construção de si na escuta do outro. Porto Alegre: PUCRS, 2009. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <<http://tede.pucrs.br/tde-buscaqphp?codarquivo=1945>>. Acesso em: 30 set. 2009.

BERTRAND, Yves. **Teorias Contemporâneas da Educação**. Montreal: Nouvelles, 1998.

BLONDEL, Danièle. Dificuldades, riscos e desafios do século XXI. In: DELLORS, Jacques (Org.). **Educação para o século XXI**: questões e perspectivas. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BOOTH, David; STIEGELBAUER, Suzanne. **Teaching teachers**. Hamilton: Caliburn, 1996.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão n.1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, 2007.

BÜHLER, Caren. **As implicações de um olhar plural da coordenadora na configuração do perfil de gestão da escola básica**. São Leopoldo: Unisinos, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2000.

BÜHLER, Caren. As ingerências didáticas na formação de supervisores educacionais. In: SILVA, Lauraci Dondé da; POLENZ, Tamara. **Educação e contemporaneidade**: mudança de paradigmas na ação formadora da universidade. Canoas: ULBRA, 2002

_____. **Liderança docente**: novas perspectivas para uma docência humanizadora. Texto publicado no 4º Encontro Internacional da Sociedade Brasileira de Educação Comparada. 1-3 abr. 2008.

_____. O supervisor educacional e a identidade profissional. In: ZORZO, Cacilda; SILVA, Lauraci D. da; POLENZ, Tâmara. **Pedagogia em conexão**. Canoas: Ulbra, 2004.

CASASSUS, Juan. O clima emocional é essencial para haver aprendizagem. **Revista Nova Escola**, ano XXIII, n. 218, dez. 2008

CASTRO, Marta Luz Sisson de. O papel do administrador no planejamento escolar. In: CASTRO, Marta Luz Sisson de; FRANCO, Maria Estela Dal Pai. **A prática de administração da educação**: um debate em aberto. Porto Alegre: ADERGS/ANPAE Região Sul, 1992.

CHALITA, Gabriel. **Educação**: a solução está no afeto. São Paulo: Gente, 2001.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Afiliada, 2003.

COMÉNIUS, João Amós. **Didactica Magna**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1966.

COMENIUS. In: WIKIPEDIA. 2009. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Comenius>>. Acesso em: 26 out. 2009.

COSTA, Elizabeth Garcia. **Educar para a solidariedade**: o significado e a manifestação de uma nova consciência. Porto Alegre: PUCRS, 2009. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <<http://tede.pucrs.br/tde-busca/arquivo.php?codarquivo=1941>>. Acesso em: 30 set. 2009.

COTRIM, Gilberto. **História global**: Brasil e geral. São Paulo: Saraiva, 2002.

COVEY, Stephen R. **Liderança baseada em princípios**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus, 2008.

_____. **Formatos avaliativos e concepções de docência**. Campinas: Autores Associados, 2005

DELLORS, Jacques (Org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC - Unesco, 2001.

_____. **A educação para o século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

EMERSON, R.; FRETZ, R; SHAW, L. **Writing ethnographic fieldnotes**. Chicago: University of Chicago, 1995.

ERASMO, D. De Pueris. **Intermeio**, Campo Grande, v. 2, n. 3, p. 7-60, 1996. Encarte Especial.

FERRARI, Ana Lúcia de Sant'Ana. **Meu professor inesquecível**: um estudo sobre as características da atuação do professor de Educação Física. São Paulo: PUCSP, 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

FERREIRA, Giane Farias. **Os professores como transformadores da escola**. Porto Alegre: PUCRS, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <<http://tede.pucrs.br/tde-busca/arquivo.php?codarquivo=2064>>. Acesso em: 30 set. 2009.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONTANA, A.; FREY, J. The interview: from structured questions to negotiated text. In: LINCOLN, Denzin Y. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001

FULLAN, Michael. **Leading in a culture of change**. San Francisco: Jossey-Bass, 2001.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Pallas Atena, 2002.

_____. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GERBER, Anabel Priebe de Souza. **O bem estar na docência: o cuidado de si através da arte**. Porto Alegre: PUCRS, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2007. Disponível em: <<http://tede.pucrs.br/tdebusca/arquivo.php?codarquivo=1590>>. Acesso em: 30 set. 2009.

GILLEY, Kay. **Liderança com o coração aberto**: coragem em vez de medo, no local de trabalho. São Paulo: Editora Cultrix, 1996.

GÓMEZ, A. F. Pérez. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GOMÉZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GUTIERREZ, Francisco. **Pedagogia para el desarrollo sostenible**. Heredia: Editorialpec, 1994.

HAMERSLEY, M.; ATKINSON, P. **Ethnography**: principles in practice. London: Tabistock, 1983.

HARGREAVES, Andy. **Aprendendo a mudar**: o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **O ensino na sociedade do conhecimento**: educação na era da insegurança. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUGUES, Philip. Objetivos, expectativas e realidades da educação para os jovens. In: DELLORS, Jacques (Org.). **Educação para o século XXI**: questões e perspectivas. Porto Alegre: Artmed, 2005.

LA SALLE, Jean Baptiste de. Conduite des écoles. In: OEUVRES complètes. Roma: Frères des Écoles Chrétiennes, 1993. p. 597-729.

LIEBERMANN, Ann. **Building a professional culture in schools**. New York: Teachers College, 1988.

LIMA VAZ, Henrique C. de. **Escritos de Filosofia IV**: introdução à ética filosófica I. São Paulo: Loyola, 1999.

LIU, Shujie; MENG, Lingqi. **Perceptions of teachers, students and parentes of characteristics of good teachers**: a cross-cultural comparison of China and United States. 23 jul. 2009. Disponível em: <<http://www.springerlink.com/content/30357456427148j7/>>. Acesso em: 30 set. 2009.

LOPES, Maria da Penha. **Desvelando práticas bem sucedidas de uma professora de Matemática**. Belo Horizonte: UFMG, 2007. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2007. Disponível em: <mhtml:file://X:\capes1.mht>. Acesso em: 30 set. 2009.

LUTERO, Martinho. **Educação e reforma**. São Leopoldo: Sinodal; Porto Alegre: Concórdia, 2000.

MARSHALL, Stephanie Pace. **The power to transform**: leadership that brings learning and schooling to life. San Francisco: Jossey-Bass, 2006.

MENDES, Tania Maria; TORRES, Juliana Mousquer. **A vitimização de professores e a “alunocracia” na Educação Básica**. Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética segundo o protocolo 2006-373H. Os sujeitos que participaram da investigação assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

MENDONÇA, Fátima Veiga. **A gênese do ser professor**: olhar e escuta atentos para compreender os seus caminhos complexos; reflexivos e intersubjetivos. Porto Alegre: PUCRS, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, 2008. Disponível em: <<http://tede.pucrs.br/tde-busca/arquivo.php?codarquivo=1943>>. Acesso em: 30 set. 2009

MILES, M.; HUBERMAN, A. **Qualitative data analysis**. London: Sage, 1984.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

_____. **Terra pátria**. Porto Alegre: Sulina, 2000.

NOBRE, J. A. **Escola de resgate de líderes**. Porto Alegre: Passaporte para o Sucesso, 2004.

NUNES, Ana Karin; HELFER, Carmem Lúcia de L. Diagnóstico do Desempenho na docência da Graduação da UNISC. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 14, n. 1, p. 169-183, mar. 2009.

PAPADOULOS, George S. Aprender para o século XXI. In: DELLORS, Jacques (Org.). **Educação para o século XXI**: questões e perspectivas. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2001.

RANGEL, Luis Flávio. **O equilíbrio dinâmico entre o racional e o emocional: movimentos de formação de um bom professor**. Porto Alegre: PUCRS, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação - Ciências e Matemática), Faculdade de Educação, 2005. Disponível em: <<http://tede.pucrs.br/tde-busca/arquivo.php?codarquivo=2064>>. Acesso em: 30 set. 2009.

RESTREPO, Luis Carlos. **O direito à ternura**. Petrópolis: Vozes, 1998.

REYNOLDS, David; TEDDLIE, Charles. Os Processos da Eficácia escolar. In: DELLORS, Jacques (Org.). **Educação para o século XXI**: questões e perspectivas. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ROZA, Jacira P. da. Supervisor escolar: quem é esse agente? In: ZORZO, Cacilda Maria; SILVA, Lauraci Dondé da; POLENZ, Tamara (Org.). **Pedagogia em conexão**. Canoas: ULBRA, 2004. p. 232-246.

SACRISTAN, Gimeno J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAMMONS, Pam. As características-chave das escolas eficazes In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Tradução de Viamundi Idiomas e Traduções; Cleusa Aguiar Brooke e Rômulo Monte Alto. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **A nova Lei da Educação**: LDB - Trajetórias e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SENGE, Peter M. **A quinta disciplina**: arte e prática da organização que aprende. São Paulo: Best Seller, 1999.

SILVERMAN, David. **Interpretação de dados qualitativos**: métodos para análise de entrevistas, textos e interações. Porto Alegre: Artmed, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____; LESSARD, Claude. **O ofício de ser professor**: história, perspectivas e desafios, internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2007.

TAVARES, José (Org.). **Resiliência e educação**. São Paulo: Cortez, 2001

TEDESCO, Juan Carlos. Tendências atuais das reformas educacionais. In: DELLORS, Jacques (Org.). **Educação para o século XXI**: questões e perspectivas. Porto Alegre: Artmed, 2005.

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmem V. R.; BARTTHOLO JUNIOR, Roberto dos Santos. O professor e o ato de ensinar. **Cadernos de pesquisa**, v. 35, n. 126, set./dez. 2005.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Docência**: uma construção ético-profissional. Campinas: Papirus, 2005.

WILBER, Ken. **Espiritualidade integral**: uma nova função para a religião neste início de milênio. São Paulo: Aleph, 2006.

YUS, Rafael. **Educação integral**: uma educação holística para o século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZORZAN, Adriana Loss. **Consciência Espiritual e Social na Escola**: processo educativo necessário para a formação humana. Porto Alegre: PUCRS, 2009. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <<http://tede.pucrs.br/debusca/arquivo.php?codArquivo=2294>>. Acesso em: 30 set. 2009.

ANEXOS

ANEXO A - Informações sobre a Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo

Secretaria Municipal de Educação – Smed**Secretária Maria Luiza da Cunha Sedrez**

Endereço: avenida Dom João Becker, 271, sala 15 - Ginásio Municipal Celso Morbach - Centro
CEP 93010-010

Telefones: (51) 3589-1829, 3589-6666

Fax: (51) 3589.6822, 3589.1655

E-mail: smed.gabinete@saoleopoldo.rs.gov.br

Horário de expediente: 10h às 17h

A Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer (Smed) cria e estabelece os mecanismos institucionais de gestão democrática e capacitação das equipes de gestão escolar, na promoção do controle social da escola pública. É de competência da Smed a implementação dos Conselhos Escolares e a qualificação das equipes diretivas das escolas municipais. Cabe à Smed a ampliação e a qualificação do acesso à educação infantil e ampliação do acesso à educação para jovens e adultos. A promoção dos esportes, do lazer e da recreação também são responsabilidades da Smed.

Diretoria de Gabinete

smed.gabinete@saoleopoldo.rs.gov.br

smed.projetos@saoleopoldo.rs.gov.br

Diretoria Administrativa

Ana Catarina Brites

smed.adm@saoleopoldo.rs.gov.br

Diretoria Pedagógica

Programa Escola Aberta - Cleci Maria Soza/Andrigo Souza

smed.projetos@saoleopoldo.rs.gov.br

Projeto Coruja - Maria Teresinha Bach

smed.pcoruja@saoleopoldo.rs.gov.br

Pólo de Educação à Distância - Lisiani Aparecida Moraes

smed.info@saoleopoldo.rs.gov.br

Diretoria Jurídica

Joseli Fátima Troian

smed.projetos@saoleopoldo.rs.gov.br

Núcleo de Apoio e Pesquisa ao Processo de Inclusão (Nappi)

Patrícia da Silva

nappi@brturbo.com.br

Diretoria de Patrimônio

Pedro Paulo

smed.adm@saoleopoldo.rs.gov.br

Conselho Municipal de Educação

Angelita Luccas

cme@saoleopoldo.rs.gov.br

Diretoria de Nutrição

Adriana Ruchel

smed.adm@saoleopoldo.rs.gov.br

https://www.saoleopoldo.rs.gov.br/.../show_page.asp - atualizado em
17/12/2009

ANEXO B - Comprometimento com as Instituições Pesquisadas

TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL

Estamos realizando esta pesquisa com o objetivo de produzir nossa tese de doutorado em educação, intitulada “Liderança Docente: O despertar do Mestre”.

Este estudo está vinculado à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, sendo que os pesquisadores são a Prof^a. Dr^a. Marta Luz Sisson de Castro (orientadora) e a Prof^a. Ms. Caren Bühler (orientanda).

Serão garantidas respostas e esclarecimentos junto aos pesquisadores sobre os procedimentos, riscos e benefícios da presente pesquisa, bem como o de retirar o consentimento, a qualquer momento, que avaliarem oportuno.

Comprometemo-nos a guardar sigilo sobre a Instituição e os dados coletados, como a identidade dos profissionais que estiverem participando da pesquisa. Todavia, utilizaremos estes dados somente para fins científicos, bem como apresentaremos os resultados desta pesquisa à banca examinadora de nossa tese e à SMED.

Colocamo-nos à disposição para os esclarecimentos que necessitarem.

Atenciosamente,

Prof^a. Dr^a. Marta Luz Sisson de Castro

Doutoranda Caren Bühler

São Leopoldo, 16 de abril de 2009

ANEXO C - Autorização para a Realização da Pesquisa

ANEXO D - Relação das Escolas Municipais de São Leopoldo

Escolas Municipais de Ensino Fundamental (E.M.E.F.)**E. M. E. F. Álvaro Luis Nunes**

Rua Edmundo Félix Nunes, s/nº
CEP 93130-480
Bairro Campina
E-mail: emef.alvinho@gmail.com
Telefone: 3589-3477

E.M. de Artes Pequeno Príncipe

Largo Rui Porto, s/nº
CEP 93010-010
Bairro Centro
E-mail: escoladeartespequenoprincipe@gmail.com
Telefone: 3590-2611

E.M.E.F. Arthur Ostermann

Av. Integração, 2119
CEP 93052-270
Bairro Feitoria
E-mail: arthurostemann@iq.com.br
Telefone: 3588-7309

E.M.E.F. Barão do Rio Branco

Rua Waldomiro Vieira, 50
CEP 93042-080
Bairro Pinheiro
Telefone: 3554-2976

E.M.E.F. Bento Gonçalves

Estrada da Pedreira, 3966
CEP 93032-530
Bairro Morro do Paula
E-mail: escola_bento@hotmail.com
Telefone: 9963.2118

E.M.E.F. Borges de Medeiros

Rua Antônio Becker, 181
CEP 93032-300
Bairro Jardim América
E-mail: drborgesdemedeiros@gmail.com.br
Telefone: 3588-7180

E.M.E.F. Castro Alves

Rua Soldado Lopes, 196
CEP 93025-200
Bairro Vicentina
E-mail: emefcastroalves@saoleopoldo.rs.gov.br
Telefone: 3554-0991

E.M.E.F. Clodomir Vianna Moog

Rua Leopoldo Kamal, 33
CEP 93140-060
Vila Santo Augusto
E-mail: sn.cherutti@hotmail.com
Telefone: 3566-1018

E.M.E.F. Dilza Flores Albrecht

Rua Camboja, 15
CEP 93056-150
Bairro Feitoria
E-mail: dilzaflores@hotmail.com
Telefone: 3590-4495

E.M.E.F. Edgar Coelho

Rua Maçonaria, 511
CEP 93115-090
Bairro Bom Fim
E-mail: emfedgardcoelho@gmail.com
Telefone: 3568-5087

E.M.E.F. Emílio Meyer

Rua João Carlos Becker, 71
CEP 93052-120
Bairro Feitoria
E-mail: emimeyer@yahoo.com.br
Telefone: 3588-7310

E.M.E.F. Franz Louis Weinmann

Rua Castro Alves, 175
CEP 93032-130
Bairro Jardim América
E-mail: escolafranz@yahoo.com.br
Telefone: 3588-4412

E.M.E.F. Henrique Coelho Neto

Rua Afrânio Peixoto, 100
CEP 93022-360
Vila Otacília
E-mail: gloriawinter@terra.com.br
Telefone: 3589-7833

E.M.E.F. Irmão Weibert

Av. João Corrêa, s/nº
CEP 93020-690
Bairro Fião
E-mail: irmaoweibert@gmail.com.br
Telefone: 3592-3468

E.M.E.F. João Carlos Hohendorff

Rua Antônio José Pereira Filho, 132
CEP 93125-400
Bairro Itapema
E-mail: hohendorffi@yahoo.com.br
Telefone: 3568-4764

E.M.E.F. João Belchior Marques Goulart

Rua 1, s/nº
CEP 93115-380
Vila Brás
E-mail: escolaioaogoulartsl@gmail.com
Telefone 3568-4050

E.M.E.F. José Grimberg

Rua Sérgio Barra, s/nº
CEP 93150-000
Bairro Boa Vista
E-mail: jgrimberg@pop.com.br
Telefone 3590-5657

E.M.E.F. Jorge Germano Sperb

Rua Manoel de Moura, 1501
CEP 93048-190
Vila Born
E-mail: germanosperb@hotmail.com
Telefone: 3588-1075

E. M. E. F. Loteamento Tancredo Neves

Rua 15, esquina rua 1
CEP 93135-000
Bairro Campina
E-mail: em.tancredo.neves@gmail.com
Telefone: 3592 0987

E.M.E.F. Maria Edila da Silva Schmidt

Rua Atalíbio Taurino de Resende, 1127
CEP 93110-360

Bairro Rio dos Sinos
Telefone: 3592-1311

E.M.E.F. Maria Emília de Paula

Rua Rio Parnaíba, s/nº
CEP 93032-530
Bairro Jardim Luciana
E-mail: emfmaemililha@iq.com.br
Telefone: 3568-4954

E.M.E.F. Maria Gusmão Britto

Av. João Corrêa, 286
CEP 93020-690
Bairro Morro do Espelho
E-mail: escolaqusmao@sinos.net
Telefone: 3589-4768

E.M.E.F. General Mário Fonseca

Av. Alta Tensão, 13
CEP 93042-280
Bairro Campestre
E-mail: nekamartins@hotmail.com
Telefone: 3568-5105

E.M.E.F. Olímpio Vianna Albrecht

Av. Integração, 955
CEP 93052-270
Bairro Feitoria
E-mail: escolaolimpio@gmail.com
Telefone: 3575-4592

E.M.E.F. Osvaldo Aranha

Rua Frei Agostinho da Piedade, 55
CEP 93054-040
Bairro Feitoria
E-mail: osvaranha@hotmail.com
Telefone: 3575-2417

E.M.E.F. Otília Rieth

Rua Paraná, s/nº
CEP 93120-020
Bairro Jardim Viaduto
E-mail: otiliareith@iq.com.br
Telefone: 3590-5133

E.M.M.F. Padre Orestes João Stragliotto

Rua 15, s/nº
CEP 93115-380
Bairro Santos Dumont
Telefone: 9666-9232

E.M. E.F. Paul Harris

Rua Montevideú, 57
CEP 93037-010
Vila Tereza
E-mail: empaulharris@yahoo.com
Telefone: 3589-7811

E. M. E. F. Paulo Beck

Rua Leopoldo Vieira, 195
CEP 93025-540
Bairro São Miguel
E-mail: escolapaulobeck@hotmail.com
Telefone: 3592-3850

E. M. E. F. Paulo da Silva Couto

Rua Veranópolis, s/nº
CEP 93135-580
Parque Mauá
Telefone: 3568-4535

E. M. E. F. Rui Barbosa

Rua João Alberto, 135
CEP 93020-550

Bairro Fião
E-mail: emef.rui.barbosa@hotmail.com
Telefone: 3590-6230

E. M. E. F. Santa Marta

Rua Um, s/nº
CEP 93001-970
Vila Santa Marta
E-mail: emef.santamarta@yahoo.com.br
Telefone: 3575-2573

E. M. E. F. São João Batista

Rua Aurélio Reis, s/nº
CEP 93022-540
Vila Batista
E-mail: asfcpaisemestresi@brturbo.com.br
Telefone: 3589-4467

E. M. E. F. Senador Alberto Pasqualini

Rua Randolpho Guasque, s/nº
CEP 93135-200
Vila Brasília
Telefone: 3568-4084

E. M. E. F. Senador Salgado Filho

Rua Bom Jesus, 64
CEP 93044-040
Bairro Santo André
E-mail: emefcastroalves@saoleopoldo.rs.gov.br
Telefone: 3588-1722

E. M. E. F. Zaira Hauschild

Av. São Borja, s/nº
CEP 93032-000
Fazenda São Borja
E-mail: zairahauschild@hotmail.com
Telefone: 3588 6559

Praça Tiradentes, 119 - Centro - São Leopoldo(RS) - Telefone 51 3592.8811
Horário de expediente: 10h às 17h

melhor visualizado em Internet Explorer com resolução 800x600 ou superior

Fonte: https://www.saoleopoldo.rs.gov.br/.../show_page.asp - Atualizado em 17/12/2009

ANEXO E - Ficha Contendo os Códigos Referentes às Escolas Pesquisadas

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS

Pós-Graduação em Educação

Doutorado em Educação

Orientadora: Marta Luz Sisson de Castro

Orientanda: Caren Bühler

CÓDIGOS DAS ESCOLAS

ESCOLA A:.....

FONE:

ESCOLA B:.....

FONE:

ESCOLA C:.....

FONE:

ESCOLA D:.....

FONE:

ESCOLA E:.....

FONE:

ESCOLA F:.....

FONE:

ANEXO F - Ficha Contendo os Códigos das Entrevistadas**Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS****Pós-Graduação em Educação****Doutorado em Educação****Orientadora: Marta Luz Sisson de Castro****Orientanda: Caren Bühler****CÓDIGOS DAS ENTREVISTADAS****1. Supervisoras Pedagógicas:****Supervisora A1:****Supervisora B1:****Supervisora C1:****Supervisora D1:****Supervisora E1:****Supervisora F1:****2. Professoras Indicadas:****Professora A2:****Professora B2:****Professora C2:****Professora D2:****Professora E2:****Professora F2:**

ANEXO G - Roteiro de Entrevista com as Supervisoras Pedagógicas

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS
Pós-Graduação em Educação
Doutorado em Educação
Orientadora: Marta Luz Sisson de Castro
Orientanda: Caren Bühler

FICHA DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA
SUPERVISORAS PEDAGÓGICAS

I - Dados de Identificação da Escola:

Ano de Fundação:

Níveis de Ensino:

Número de Alunos:

Número de Professores:

Integrantes da Equipe Pedagógica:

II - Dados de Identificação da Supervisora Pedagógica:

Nome:

Idade:

Formação:

Tempo de Serviço:

Experiência Profissional:

Tempo na Função:

III - Questões da Entrevista:

Quantos bons professores existem na sua escola?

Entre esses, quem é o melhor professor?

Por que ele é o melhor professor dessa escola?

Há um consenso entre os integrantes da equipe pedagógica em relação a essa indicação?

Observações:

.....
.....
.....
.....
.....

ANEXO H - Roteiro de Entrevista com as Professoras Indicadas pelas Professoras
Pedagógicas

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS

Pós-Graduação em Educação

Doutorado em Educação

Orientadora: Marta Luz Sisson de Castro

Orientanda: Caren Bühler

**FICHA DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM A PROFESSORA
INDICADA**

I - Dados da Identificação

Nome:

Idade:

Formação:

Tempo de Docência:

II - Questões da Entrevista

Como te avalias enquanto professora?

Foste indicada como uma boa professora. Qual o motivo dessa indicação?

Quais os saberes que fundamentam a tua prática?

Como adquiriste esses saberes?

Observações:

.....

.....

.....

.....

.....

ANEXO I - Roteiro para a Observação de Aula das Professoras Indicadas pelas
Supervisoras Pedagógicas

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS

Pós-Graduação em Educação

Doutorado em Educação

Orientadora: Marta Luz Sisson de Castro

Orientanda: Caren Bühler

OBSERVAÇÃO DE AULA

Dados Informativos:

Escola:

Professor:

Data da observação:

Número de alunos:

Componente Curricular:

II - Tempo de Observação:

III - Passos da Observação:

Passo 01: O quê o observado está fazendo?

Passo 02: Como o observado está fazendo?

Passo 03: Como se caracteriza a ação do observado?

Qual o motivo de incluir o registro dessas características nas anotações?

Observações:

.....

.....

.....

.....

.....