

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PAULO EMÍLIO DE CASTRO ANDRADE

O que é ser um bom professor?

São Paulo
2024

PAULO EMÍLIO DE CASTRO ANDRADE

O que é ser um bom professor?

(Versão original)

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação, Linguagem e Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Ulisses Ferreira de Araújo

São Paulo
2024

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite – CRB-8/9204

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

de Castro Andrade, Paulo Emilio
dq O que é ser um bom professor? / Paulo Emilio de
Castro Andrade; orientador Ulisses Ferreira de
Araújo. -- São Paulo, 2024.
180 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação
Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de
Educação, Universidade de São Paulo, 2024.

1. Desenvolvimento profissional docente. 2.
Profissão docente. 3. Docência como profissão. 4.
Formação de professores. 5. Excelência, ética,
engajamento e empatia na docência. I. Ferreira de
Araújo, Ulisses , orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

ANDRADE, Paulo Emílio de Castro

O que é ser um bom professor?

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em:

Banca examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Para Rodrigo,

que me ensina, todos os dias, que o
conhecimento encanta e requer
compromisso e dedicaçãõ.

AGRADECIMENTOS

Demonstrar gratidão é um modo de reconhecer e valorizar o fato de que não estamos sozinhos. Ainda bem! O caminho foi feito de presença, afeto, esforço, compreensão, parceria e incentivo por parte de muitas pessoas que estiveram comigo na aventura tão especial e desafiadora do doutorado. Quero, portanto, agradecer a todas elas, mas com alguns destaques.

Agradeço a Deus, pela proteção, por iluminar meu caminho, por me dar força, saúde e sabedoria para superar os desafios que precisei enfrentar.

Ao meu orientador, Dr. Ulisses Ferreira de Araújo, por ter sido referência de conhecimento e de ação, pelas provocações – fruto de seu olhar, ao mesmo tempo, crítico e humanizado –, pelos apontamentos sobre o que realmente importa, pelo direcionamento do trabalho. O aprendizado tão profundo que construí ao longo de todos esses anos é resultado, também, de tudo o que vivemos juntos.

À Mara, que me convida, com frequência, a considerar o que é valor para mim, para o outro e para o mundo. Agradeço-lhe pela compreensão e pelo apoio que me deu em todo o percurso, ajudando-me a entender que era possível, que valia a pena o esforço, enquanto “segurava as pontas” com as demandas familiares para que eu pudesse me dedicar aos estudos, à realização da pesquisa e à produção da tese.

À minha mãe, Maria Lívia, que me inspira e me orienta, desde sempre, na busca permanente de me construir como um bom professor, que tanto me apoia nas escolhas que faço e vibra diante das minhas conquistas.

Aos meus irmãos – João, Regina, Flávia e Sílvia –, a meus cunhados, sobrinhos e à minha sogra, que estão sempre prontos para me apoiar e que são a maior torcida organizada do país!

À Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, por todas as oportunidades de aprender com professores tão qualificados, de ampliar meus conhecimentos e de aprofundar minha formação como pesquisador. Meu especial obrigado aos professores Valéria Arantes e Nilson José Machado, com os quais tanto aprendi em suas disciplinas e, também, na convivência acolhedora e inspiradora ao longo dos

anos. Agradeço aos colegas alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação da FEUSP, com eles partilhei as disciplinas e outras atividades acadêmicas.

Aos colegas pesquisadores do Núcleo de Pesquisas em Novas Arquiteturas Pedagógicas da Universidade de São Paulo (NAP-USP), pelos encontros repletos de conhecimentos e experiências transformadoras. Um grupo que produz conhecimento e que o coloca em ação com professores de todo o país.

Ao Douglas Pereira, que, no início, era colega de doutorado e grupo de pesquisa, e, pouco depois, virou amigo de vida, cuja parceria durante todo o percurso me trouxe alegria, leveza e conhecimento.

À Xus Martín Garcia, professora titular da Faculdade de Educação da Universidade de Barcelona, pelo acolhimento para um período – breve, mas significativo – de imersão para finalização da tese e para aprofundar os conhecimentos sobre Educação Moral e sobre *Aprendizaje servicio*. Da mesma forma, agradeço aos professores Josep Maria Puig, Miquel Martínez, Jaume Trilla e Francisco Esteban Bara pelas aulas e encontros potentes. Aos colegas das disciplinas que cursei, pela partilha de múltiplas formas de pensar a educação.

Meu especial agradecimento a todos os 286 professores e professoras da Educação Básica das cinco regiões geográficas do Brasil, que tanto trabalham para construir uma educação de qualidade para seus estudantes e que trouxeram uma contribuição fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa.

[...] Uma professora de uma escola séria é séria. É uma professora competente e permanentemente envolvida na busca de ficar mais competente. É uma pessoa curiosa, justa, amorosa. É uma professora que não tem medo de dizer que ama, que não tem medo de dizer que quer bem e de expressar o seu bem ao aluno. Uma professora que ama também o que faz, que sabe por que faz, que indaga, que procura, que pesquisa... no fundo, [...] é uma pessoa viva, que não se satisfaz jamais em parar... ela recusa o imobilismo, porque ela sabe que é só no fazer-se permanente que a gente se faz e refaz.

Paulo Freire, em entrevista para o programa
Escola Viva da TV Cultura (1993)

RESUMO

ANDRADE, Paulo Emílio de Castro. O que é ser um bom professor? 2024. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

A presente tese está contextualizada nos estudos acerca do Desenvolvimento Profissional Docente. O principal objetivo dela é identificar, analisar e relacionar valores, atitudes, interesses e focos de atenção que caracterizam a perspectiva de professores da Educação Básica sobre o que significa ser um bom professor. Para isso, realiza uma análise qualitativa das percepções de 286 docentes brasileiros da Educação Básica sobre o que é ser um bom professor. Metodologicamente, segue os pressupostos da análise de conteúdo, com a formulação de um livro de códigos com a segmentação das respostas dos sujeitos da pesquisa. Fundamenta-se em dois eixos teóricos principais: o primeiro deles é o conceito de *bom trabalho* (GARDNER; CSIKSZENTMIHALYI; DAMON, 2004), estruturado ao redor das dimensões da excelência, da ética e do engajamento. O segundo é a profissão docente e a docência como profissão. A análise dos dados demonstra o alinhamento entre as perspectivas dos sujeitos sobre o que é ser um bom professor e os três elementos-chave do conceito de *bom trabalho*. Indica, ainda, uma articulação significativa com um quarto elemento, a saber, a empatia.

Palavras-chave: Bom trabalho. Bom professor. Profissão docente. Docência como profissão.

ABSTRACT

ANDRADE, Paulo Emílio de Castro. What does it mean to be a good teacher? 2024. 192 f. Thesis (PhD degree) – School of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2024.

This thesis is contextualized in studies on Teaching Professional Development. Its main objective is to identify, analyze and relate values, attitudes, interests and focuses of attention that characterize the perspective of Basic Education teachers on what it means to be a good teacher. To this end, it carries out a qualitative analysis of the perceptions of 286 Brazilian Basic Education teachers about what it means to be a good teacher. Methodologically, it follows the assumptions of content analysis, with the formulation of a codebook with the segmentation of the research subjects' responses. It is based on two main theoretical axes: the first of which is the concept of Good Work (GARDNER; CSIKSZENTMIHALYI; DAMON, 2004), structured around the dimensions of excellence, ethics and engagement. The second is the teaching profession and teaching as a profession. Data analysis demonstrates the alignment between the subjects' perspectives on what it means to be a good teacher and the three key elements of the concept of good work. It also indicates a significant articulation with a fourth element, namely, empathy.

Keywords: Good work. Good teacher. Teaching profession. Teaching as a profession.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – As tensões e os dilemas internos do trabalho docente em relação à organização escolar	35
Quadro 2 – Indicadores básicos de mudanças no contexto da educação	47
Quadro 3 – BNC-Formação: Dimensões e competências específicas	63
Quadro 4 – Descrição do instrumento de coleta de dados	93
Quadro 5 – Distribuição de professores brasileiros por região geográfica	95
Quadro 6 – Percentuais de professores brasileiros por sexo nas regiões geográficas	95
Quadro 7 – Amostra para questionário	96
Quadro 8 – Trecho de livro de códigos da pesquisa	102
Quadro 9 – Menções aos domínios temáticos	107
Quadro 10 – Categorias de cada domínio temático	107
Quadro 11 – Domínio temático excelência: número de menções por categorias e unidades de significado	108
Quadro 12 – Domínio temático ética: número de menções por categorias e unidades de significado	109
Quadro 13 – Domínio temático engajamento: número de menções por categorias e unidades de significado	110
Quadro 14 – Domínio temático empatia: número de menções por categorias e unidades de significado	110

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Elementos-chave do <i>bom trabalho</i>	28
Figura 2 – Modelo de análise do processo histórico de profissionalização dos professores	37
Figura 3 – Ciclo de vida profissional do professor	39
Figura 4 – Características de formações continuadas eficazes	69
Figura 5 – Escala de <i>engajamento</i> docente	78

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BNC-FC	Base Nacional Comum de Formação Continuada de Professores
CNE	Conselho Nacional de Educação
Conae	Conferência Nacional de Educação
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IES	Instituições de Educação Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anysio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
Saeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 EXCELÊNCIA, ÉTICA E ENGAJAMENTO NO CAMPO PROFISSIONAL	21
1.1. O bom trabalho: caracterizando o conceito	22
1.1.1 Excelência, ética e engajamento	22
1.1.2 Missão, padrões e identidades	26
1.1.3 Componentes do bom trabalho	27
1.2 Esferas de trabalho versus profissão	30
2 PROFISSÃO DOCENTE	34
3 A DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO: EXCELÊNCIA, ÉTICA E ENGAJAMENTO	47
3.1 Excelência e docência	52
3.1.1 Formação docente	56
3.1.1.1 Formação inicial de professores	57
3.1.1.2 Formação continuada de professores	66
3.2 Ética e docência	71
3.3 Engajamento e docência	77
3.4 Ser professor é profissão?	80
4 DESENHO DA PESQUISA	85
4.1 Problema e objetivos da pesquisa	87
4.2 Percurso Metodológico	87
4.3. Definição da amostra	91
4.3.1 A amostra da pesquisa	92
4.4 Procedimentos para a análise dos dados	98
4.4.1 Organização das informações e análise preliminar	99
4.4.1 Definição dos domínios temáticos, categorias e unidades de significado	100
4.5 Parâmetros éticos	105

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	106
5.1 Respondendo ao objetivo específico 1	106
5.1.1 Categorias e unidades de significado: apresentação dos dados	107
5.1.2 Categorias e unidades de significado: análise dos dados	112
5.2 Respondendo ao objetivo específico 2	117
5.2.1 A excelência: primeiro domínio temático	118
5.2.1.1 Formação (inicial e continuada)	119
5.2.1.2 Foco no estudante e seu desenvolvimento	126
5.2.1.3 Processos pedagógicos	129
5.2.2 A ética: segundo domínio temático	133
5.2.2.1 Responsabilidade com a docência e com os alunos ...	134
5.2.2.2 Reflexividade e vivência ética	138
5.2.2.3 Equidade no contexto da ética docente	143
5.2.3 O engajamento: terceiro domínio temático	147
5.2.3.1 Engajamento: o que e com o quê?	148
5.2.3.2 Amor, disposição, compromisso	151
5.2.3.3 Condições de trabalho	154
5.3 Respondendo ao objetivo específico 3	156
5.3.1 Escuta, vínculo e cuidado com o outro	160
5.3.2 Contexto dos alunos, suas famílias e diversidades	163
CONSIDERAÇÕES FINAIS	166
REFERÊNCIAS	173

INTRODUÇÃO

A pesquisa que originou esta tese aconteceu ao longo de vários anos e em diferentes lugares. Começou com a construção de um projeto de pesquisa em Conceição do Mato Dentro (MG), cidade da família da minha esposa. Submeti o projeto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em 2018. Depois de aprovado, ele foi se transformando a partir dos encontros presenciais e remotos com meu orientador, professor Ulisses. Foram 18 meses indo a São Paulo para cursar as disciplinas semanais e participar de orientações e outras atividades acadêmicas. Já em meio à pandemia, realizei a coleta, o tratamento e a análise de dados, a redação de relatório para o exame de qualificação e, por fim, a redação da tese, no vai e vem entre o home office em BH e a minha varanda em frente à montanha em Brumadinho. Passei por Cambridge, nos Estados Unidos, onde, junto com os professores Ulisses Araújo e Valéria Arantes e o colega pesquisador Patrick Duarte, tive o privilégio de interagir com o Prof. Howard Gardner, a Profa. Ellen Winner e seus colegas de pesquisa, na Faculdade de Educação de Harvard. Por fim, vivenciei um mês de imersão na Universidade de Barcelona, entre aulas, encontros com professores de referência e, claro, redação da tese.

Essa jornada longa, desafiadora e intensa – cheia de sentimentos controversos, como desejo, ansiedade, questionamentos, motivação, dúvidas, interesse – me remete a duas imagens: a primeira vem do início do percurso, quando fiz a primeira imersão para a escrita do projeto de pesquisa em Conceição do Mato Dentro. Antes de voltar para minha casa em Belo Horizonte, passei pela cozinha da d. Marília, doceira bastante conhecida na região, que, com paciência, mexia os doces de leite e de figo em seu grande e bonito tacho no fogão à lenha. O doce, para ficar bom, deve conter os ingredientes certos, nas quantidades adequadas, e ser feito com a devida calma. Tem “ciência” e leva seu tempo para ficar pronto. A outra imagem é dos dias que passei em Barcelona, já no final do processo da escrita desta tese. Não me esqueço do primeiro dia na cidade, quando visitei a Sagrada Família, projetada por Antoni Gaudí e que está em construção há mais de 100 anos. Fiquei impactado. Desde o início de sua construção, trabalharam nela vários arquitetos, engenheiros, construtores e muitos outros profissionais. Uma obra que já cumpre a função para a qual foi criada, mas segue sendo construída. Tijolo a tijolo, peça a peça.

As duas imagens têm um sentido forte na minha trajetória como educador. Tenho construído essa jornada colocando um tijolo de cada vez, com muito trabalho e dedicação, dia após dia, sem tempo para acabar, interagindo com muitos profissionais, apoiando-me neles e colaborando com eles, sem perder o foco, usufruindo do sabor e da força que é ser professor – e seus desdobramentos, tal como esta faceta de pesquisador.

Iniciei minha trajetória no campo da educação como professor de análise crítica da mídia, com um grupo de adolescentes de periferias de Belo Horizonte que integravam um projeto de educomunicação realizado pela ONG Humbiumbi – Arte Cultura e Educação. Era início dos anos 2000 e eu cursava Comunicação Social na universidade. Aquela experiência foi tão marcante que me fez querer estudar educação. Logo que me formei jornalista, decidi iniciar um curso de pós-graduação em Educação, Comunicação e Tecnologia, na Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Alguns anos mais tarde, ingressei no Mestrado em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Realizei pesquisa sobre a dimensão educativa das ONGs, vinculada ao Observatório da Juventude da UFMG.

Em paralelo, segui atuando como educador social em projetos voltados ao desenvolvimento integral de adolescentes e jovens, em parceria com escolas municipais e estaduais da cidade. Em 2008, convidado pela Associação Imagem Comunitária, atuei como coordenador da Oi Kabum! Escola de Arte e Tecnologia, coliderando a construção do projeto pedagógico, a formação de educadores e a implementação da formação dos jovens dessa escola. Em 2012, aproximando-me do contexto da escola pública, passei a compor a equipe de especialistas que concebeu a proposta pedagógica de Ensino Médio implementada no Colégio Estadual Chico Anysio, fruto de uma parceria entre a Secretaria de Educação do Rio de Janeiro e o Instituto Ayrton Senna. Colaborei com a estruturação da matriz curricular e de planos de curso, construí materiais pedagógicos para professores e estudantes e atuei na formação continuada dos professores da escola – ações relacionadas a componentes curriculares até então considerados inovadores no Ensino Médio, como Projeto de Vida e projetos de intervenção sociocultural e de pesquisa. Posteriormente, colaborei com a implementação dessa mesma proposta em 35 escolas estaduais de Santa

Catarina, por meio da parceria entre a Secretaria de Educação do Estado e o Instituto Ayrton Senna.

A partir de 2016, intensifiquei minha atuação como formador de professores de escolas públicas, em articulação com secretarias de educação e organizações do terceiro setor. Trabalhei na concepção e no desenvolvimento de cursos de formação presencial e online.

Em 2018, fui aprovado no concurso para doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), na linha de pesquisa de Educação, Psicologia e Linguagem. Passei a integrar, também, o Núcleo de Pesquisas em Novas Arquiteturas Pedagógicas (NAP-USP). No ano seguinte, ingressei na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas) como docente de cursos de pós-graduação *lato sensu* para professores.

Em 2020, assumi um dos maiores e mais significativos desafios da minha vida: liderar a criação de uma organização voltada a contribuir para o desenvolvimento profissional de professores brasileiros. Surgiu o Instituto iungo, que tem realizado um trabalho consistente de formação continuada de professoras e professores de redes de ensino estaduais e municipais das várias regiões do Brasil.

Em todo esse percurso, minha busca é por aprofundar e produzir conhecimento relevante ao campo de atuação docente e por fortalecer, com ações concretas, o trabalho de educadoras e educadores brasileiros.

Há quem entenda que a educação passa por uma crise e, ao mesmo tempo, por um processo de revolução. Martín e Puig (2010), por exemplo, problematizam o que estaria motivando a inquietude nas escolas e com quais dificuldades a educação está lidando. Para eles, os desafios profundos enfrentados nesse campo se justificam por uma revolução que estaria em curso, causada, por um lado, pelo contexto de demanda de escolarização de todas as crianças, dos adolescentes e jovens – algo que há pouco tempo não era uma realidade em vários países, inclusive no Brasil. Trata-se de um imperativo ético – afinal, educação de qualidade é um direito de todas as pessoas e uma necessidade pessoal, social, econômica e cultural. Por outro, o sistema educacional precisou incorporar as diferenças ao ser desafiado a levar todas as pessoas para dentro da escola. Com isso, a escola – até então restrita

às elites – passa a viver a possibilidade de trabalhar com estudantes “com uma escolarização prévia desigual e um nível de conhecimentos extremamente variado, além das evidentes diferenças linguísticas, culturais e religiosas” (MARTÍN; PUIG, 2010, p. 13). Quais seriam as causas dessa revolução que estamos vivendo? Os autores sinalizam para o “desaparecimento das certezas sobre as quais a educação foi fundamentada” (MARTÍN; PUIG, 2010, p. 12). Ou seja, um contexto de grande complexidade a ser trabalhado pelos profissionais que atuam na educação e pelos sujeitos que a vivenciam no cotidiano, em especial, docentes e discentes. Entre as certezas que a escola deixa de contar, estão os valores que devem ser promovidos com os estudantes. Não há consenso sobre quais valores devem ser abordados nem como eles podem ser aprendidos. Isso também se dá em relação aos conteúdos que a escola precisa priorizar (MARTÍN; PUIG, 2010).

Algo parece fundamental nesse cenário: escutar os professores e garantir condições adequadas para que o trabalho deles aconteça. Não haverá transformação na educação sem que sejam consideradas as perspectivas dos profissionais que, diariamente, encontram-se com as crianças, adolescentes, jovens e adultos nas salas de aula de todo o país para que estes possam aprender, se relacionar, se conhecer, enfim, se desenvolver em suas várias dimensões.

O que é ser um bom professor? Essa questão orienta a presente pesquisa, cujo objetivo geral é identificar, analisar e relacionar valores, atitudes e focos de atenção que caracterizam perspectiva dos docentes da Educação Básica sobre o que significa ser um bom professor. Ao responder essa questão, desejamos contribuir para os estudos acerca do desenvolvimento profissional de professores.

Como objetivos específicos, a investigação pretende: identificar e categorizar as compreensões dos professores sobre o que é ser um bom professor da Educação Básica; relacionar tais entendimentos com as dimensões da excelência, da ética e do engajamento, referentes ao conceito de *Bom Trabalho (Good Work)*, conforme propõem Gardner, Damon, Csikszentmihalyi (2004) e Gardner (2001, 2009a, 2009b, 2010a, 2010b) e demais pesquisadores a eles associados; e verificar eventuais ocorrências de outros elementos no caso da profissão docente no contexto brasileiro, em específico a empatia e a equidade, a fim de contribuir com a ampliação do conceito de *bom trabalho*.

Nesta tese, estruturamos o referencial teórico que embasa todo o percurso de investigação. O capítulo 1 apresenta o conceito de *bom trabalho* (GARDNER, 2001; GARDNER; CSIKSZENTMIHALYI; DAMON, 2004; GARDNER, 2009b; GARDNER *et al.*, 2010b; BARENDSSEN *et al.*, 2011). O que caracteriza o conceito de *bom trabalho*? Que elementos constituem uma profissão nessa perspectiva? A centralidade da referência trabalhada no capítulo se justifica pelo fato de ser tomada como fundamento para categorização e análise das respostas dos professores ao problema de pesquisa.

Em seguida, o capítulo 2 traz uma discussão sobre o conceito de *profissão docente*. Podemos dizer que existe a profissão docente? Se sim, o que a caracteriza? Que aspectos constituem as identidades docentes? Para aprofundar essas questões, recorreremos a autores que se debruçam sobre o tema, como Tardif e Lessard (2014), Penin (2009), Esteve (2014), Nóvoa (2014), Huberman (2013), Roldão (2005) e Gorzoni e Davis (2017).

O capítulo 3 relaciona as concepções de *bom trabalho* e de *docência como profissão* com o contexto da Educação Básica brasileira. O que configura a atuação profissional dos professores das escolas brasileiras? Quais são os elementos que caracterizam o seu trabalho, considerando as dimensões da *excelência*, da *ética* e do *engajamento*? Para apoiar essa tarefa, além dos autores já citados, dialogamos com outros trabalhos, como Araújo (2011), Freire (2013), Arroyo (2013), Araújo e Arantes (2023), Gadotti (2009), Nóvoa (1999), Imbernón (2011), Libâneo (2011), André (2016), Moriconi (2018), Tirri, Kuusisto e Rissanen (2012) e Tirri e Kuusisto (2021).

O capítulo 4 descreve o desenho de investigação, explicitando o problema de pesquisa: o que é ser um bom professor na opinião dos docentes brasileiros da educação básica? Detalha, também, o objetivo geral e os objetivos específicos, o percurso metodológico, a definição da amostra, os procedimentos para análise dos dados e os parâmetros éticos adotados. No que se refere à metodologia, o trabalho adota a abordagem qualitativa, por mostrar-se mais adequada ao alcance dos objetivos. A abordagem permite o exercício de reflexividade do pesquisador sobre os temas em investigação, bem como possibilita a análise dos contextos sociais e perspectivas dos sujeitos pesquisados (FLICK, 2009). Além disso, ela abre espaço para que o objeto de pesquisa seja delimitado gradualmente pelo pesquisador, que

define os contornos para o problema que orientará a investigação, em contato com o campo, os sujeitos e os dados preliminares (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2008).

O capítulo 5 apresenta a análise dos dados de pesquisa, articulando-os com o referencial teórico, a fim de responder a cada um dos objetivos. Respostas de parte dos respondentes da investigação são transcritas com a intenção de evidenciar perspectivas acerca do que é ser um *bom professor* da Educação Básica.

Por fim, o capítulo 6 evidencia as conclusões acerca do objeto de estudo.¹

¹ Nesta tese, empregamos as seguintes padronizações: (i) aspas duplas (") para citações diretas de referências bibliográficas e trechos do questionário de pesquisa; (ii) aspas simples (') para citações em trechos já demarcados com aspas duplas (citação dentro de citação, por exemplo); (iii) recuo de parágrafo e fonte menor (Arial 11) para citações diretas com mais de três linhas; (iv) itálico para os termos *bom trabalho* e *bom professor* e seus respectivos elementos-chave (excelência, ética, engajamento, empatia e equidade). O objetivo é enfatizar o uso teórico específico dessas noções, conforme o referencial analítico adotado em nossas argumentações. O *itálico* aparece, também, em palavras estrangeiras; (v) sublinhado para demarcar os trechos analisados nas transcrições das respostas ao questionário.

1 EXCELÊNCIA, ÉTICA E ENGAJAMENTO NO CAMPO PROFISSIONAL

O Projeto Bom Trabalho² (*GoodWork Project*, em inglês) teve início em meados da década de 1990, nos Estados Unidos. Os pesquisadores Howard Gardner, William Damon e Mihaly Csikszentmihalyi, todos com atuação relevante no campo da psicologia e educação, desejavam compreender o que significa *bom trabalho* no contexto profissional norte-americano. Tinham interesse em investigar até que ponto o *trabalho* pode ser considerado *bom* em cenários como o atual, marcado, por exemplo, por mudanças intensas atreladas às noções de tempo e espaço, às inovações tecnológicas e à força e ao poder dos mercados.

Para construir o entendimento de *bom trabalho*, vale analisar, de perto, o conceito, formado pela junção do adjetivo *good* com o substantivo *work*. Na língua portuguesa, a tradução para *good* é “bom”, que pode apresentar vários sentidos, entre eles, “competente”, “eficiente”, “rigoroso”, “profundo” e “hábil”, segundo o dicionário Aurélio (BUARQUE DE HOLANDA, 2004, p. 313). Gardner³ (2004 apud ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020) destaca dois outros significados para o termo na língua inglesa: descreve algo considerado de “alta qualidade”, “ético, responsável”. O universo semântico indicado por Gardner, somado aos sentidos do dicionário da língua portuguesa, dá pistas sobre os elementos que constituem o conceito de *bom trabalho*, o qual já foi traduzido de outros modos. Um dos livros de Gardner, Csikszentmihalyi e Damon, publicado no Brasil em 2004, teve o termo *bom trabalho* traduzido para o português como “trabalho qualificado”. A escolha dessa tradução parece um tanto equivocada, pois atribui peso desproporcional à dimensão da “qualidade”, da “competência” ou, no vocabulário dos próprios autores, da *excelência*, focando apenas uma das dimensões do conceito.

Bom trabalho é uma concepção complexa, tendo sido estruturada em investigações científicas coordenadas por Gardner, Damon e Csikszentmihalyi, com a participação ativa de outros pesquisadores.⁴ Para sua construção, foram entrevistadas mais de 1.700 pessoas de diversos campos de atuação, como

² Em inglês, *The GoodWork Project*. Tradução livre do nome do projeto de pesquisa sob coordenação de Howard Gardner, William Damon e Mihaly Csikszentmihalyi.

³ GARDNER, Howard. Good work: Where excellence and ethics meet. **International Journal of Existential Psychology & Psychotherapy**, v. 1, n. 1, 2004.

⁴ Entre algumas pesquisas, citamos aquelas que olharam para como crenças e práticas profissionais são transmitidas de uma geração para outra e para a presença de práticas contemplativas nas profissões (GARDNER, 2009b, 2010a; BARENSEN *et al.* 2011).

profissionais do jornalismo, da genética, do direito, do ensino superior, da medicina e do teatro – a maior parte da amostra era composta de profissionais experientes, mas também houve participação de indivíduos em formação e aposentados. As entrevistas resultaram na publicação de 10 livros e em mais de 100 artigos científicos. Nas próximas páginas, explicitaremos os principais aspectos que circunscrevem o *bom trabalho*. Para isso, utilizaremos como referência parte das publicações do Projeto Bom Trabalho (GARDNER, 2009a; GARDNER, 2009b; GARDNER, 2010; BARENSEN *et al.*, 2011; NAKAMURA, 2010; ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020) e outros estudos da área.

1.1 O BOM TRABALHO: CARACTERIZANDO O CONCEITO

Para configurar o conceito de *bom trabalho*, consideraremos: seus três elementos centrais – *excelência, ética e engajamento* –; o tripé missão, padrões e identidade; os componentes do *bom trabalho* – o profissional individual, o âmbito de atividade do trabalho, as forças do campo que operam no âmbito do trabalho e o sistema mais amplo de recompensa do entorno da sociedade.

1.1.1 Excelência, ética e engajamento

Segundo Gardner (2010b), o *bom trabalho* é marcado por três elementos principais, apelidados de três Es: *excelência, ética e engajamento*.

I) *Excelência*: assinala o fato de o trabalho ser especializado, exigir qualidade técnica e planejamento e basear-se em um repertório de conhecimentos – não apenas de teorias e conceitos, mas também de aspectos práticos e técnicos. Um médico que atua com excelência, por exemplo, é capaz de fazer um diagnóstico preciso, estruturar e conduzir um tratamento que possibilite que o paciente se recupere bem, utilizando recursos e processos adequados, como medicamentos, procedimentos, orientações etc.

II) *Ética*: remete a valores que orientam uma profissão e, por conseguinte, a atuação do profissional, como honestidade, justiça, respeito, rigor etc. Trata,

também, da responsabilidade assumida pelo sujeito como profissional, incluindo a habilidade de responder positivamente às necessidades e demandas de outras pessoas. Assim, os valores do profissional e aqueles inerentes ao seu campo de atuação estão interligados ao bem comum, uma vez que o trabalho tem implicações sociais.

III) *Engajamento*: refere-se à dimensão do bem-estar em realizar determinado trabalho, aos sentidos que o sujeito atribui à sua atuação e à própria profissão, ao sentimento de realização que toma conta da pessoa diante de processos que vivencia e dos resultados que constrói. Associa-se à motivação cotidiana para realizar as variadas ações que fazem parte da atuação profissional, sendo fruto dos sentidos que a profissão ganha na vida do sujeito e da sociedade, entre outros aspectos.

O *bom trabalho* envolve, portanto, elementos ligados à qualidade da experiência subjetiva do profissional e a atributos do próprio trabalho, da profissão ou da área de atuação. Nakamura (2010, p. 114) afirma:

A profissão articula padrões de qualidade e padrões éticos que fornecem ideais reguladores específicos para o exercício profissional, mas estes derivam e subordinam-se à finalidade (moral, porque pró-social) que deve ser sempre a bússola do profissional. Eles derivam dela no sentido de que traduzem a missão em princípios específicos de conduta (e no nível individual, bons trabalhadores se preocupam em cumprir esses padrões porque se preocupam com o propósito que lhes permite servir).

Ainda conforme Nakamura (2010), além do desafio de desenvolver uma taxonomia acerca dos diferentes aspectos que compõem a *excelência*, a *ética* e o *engajamento*, há a necessidade de construir um modelo que especifique como essas três dimensões se inter-relacionam. O *bom trabalho*, na perspectiva dos pesquisadores, tende a se concretizar quando tais elementos estão alinhados. Por extensão, o desalinhamento entre eles dificulta a efetivação do *bom trabalho* pelos profissionais. De todo modo, exemplos apresentados pelos autores indicam a dificuldade de determinar categoricamente se um trabalho pode ou não ser considerado bom. A ilustração trazida sobre a atividade jornalística é bastante

esclarecedora nesse sentido. Um dos valores partilhados pelos profissionais que atuam nesse campo é o compromisso em investigar, com responsabilidade e precisão técnica, fatos relevantes e reportá-los para a sociedade. No entanto, como parte do jogo jornalístico, estão os gostos e interesses dos leitores ou espectadores (muitas vezes marcados pelo sensacionalismo), o desejo de lucro dos donos dos veículos de comunicação ou, ainda, a orientação dada pelos editores para evitar polêmicas ou apoiar pessoas (políticos, anunciantes etc.), tendo em vista vinculações políticas ou empresariais. Esses elementos evidenciam desalinhamento com os valores pactuados pelos profissionais, o que, por vezes, torna ambígua a atuação deles e, conseqüentemente, dificulta ou inviabiliza o alcance do *bom trabalho* em suas três dimensões centrais (GARDNER, 2009a).

Há, assim, obstáculos para a efetivação do *bom trabalho*. Segundo Gardner, Csikszentmihalyi e Damon, (2004), os esforços individuais não são suficientes para que o *bom trabalho* se concretize, devido à existência de condições internas e externas que atuam de forma isolada ou interconectada. Na dimensão interna, podemos citar a ambição e o medo do sujeito como possíveis dificultadores da concretização de um trabalho que reúna, ao mesmo tempo, qualidade técnica, responsabilidade social e sentido para quem o realiza (por exemplo, subir na hierarquia da instituição em que atua ou perder o emprego). A dimensão externa engloba fatores como a necessidade de redução de custos e aumento de lucros, de ampliação da produtividade (produzir mais em menos tempo), bem como os desafios enfrentados pelos indivíduos para conjugar o trabalho com as demais atividades da vida. Outros dificultadores externos são, por exemplo, a corrupção e a interferência governamental existentes em diversos contextos sociais. Por fim, há a fragilidade das instituições, que, muitas vezes, são incapazes de garantir as condições para que seus profissionais convertam trabalho compromissado – termo adotado pelos autores para indicar um trabalho considerado legal, no sentido de legalidade, porém realizado de um modo que leva à distorção dos valores fundamentais da profissão – em *bom trabalho* (BARENSEN *et al.*, 2011).

Na visão de Gardner, Csikszentmihalyi e Damon (2004, p. 19), portanto, o *bom trabalho* “é um objetivo louvável e difícil de atingir, mesmo em circunstâncias favoráveis”. Em tempos de grande complexidade como o que vivemos, essa

dificuldade é acentuada. Mesmo assim, eles mencionam um parâmetro que favorece o reconhecimento do *bom trabalho* pelos próprios profissionais:

Realizar um [bom trabalho] faz com que a gente se sinta *bem*. Poucas coisas na vida são tão satisfatórias como se concentrar em uma tarefa difícil, usar todas as nossas habilidades, saber o que precisa ser feito. E, contrariamente à opinião popular, esses momentos extremamente satisfatórios [...] ocorrem mais frequentemente no trabalho do que no tempo de lazer. (GARDNER; CSIKSZENTMIHALYI; DAMON, 2004, p. 21)

O conceito de “experiências de fluxo”, estruturado por Mihaly Csikszentmihalyi (2020) nas últimas décadas, vincula-se fortemente à dimensão do engajamento e ajuda a compreender os momentos satisfatórios vivenciados pelos indivíduos no trabalho. Em situações de fluxo, as pessoas mostram-se tão envolvidas que o esforço para realizar suas atividades parece simples, fácil. A noção de tempo altera-se (o tempo passa sem que elas se deem conta), algo que também ocorre em relação a suas prioridades de vida: “deixamos de lado outros interesses – até mesmo a nossa própria existência.” (GARDNER; CSIKSZENTMIHALYI; DAMON, 2004, p. 21). Experiências como essas podem acontecer em todo lugar, inclusive, com alta frequência, no trabalho, especialmente quando “[...] oferece objetivos claros, feedback imediato e um nível de desafio compatível com nossas habilidades.” (GARDNER; CSIKSZENTMIHALYI; DAMON, 2004, p. 21). Os autores alertam que nem todo sentimento de fluxo compreende uma situação caracterizada como *bom trabalho*, isto porque determinados trabalhos podem apresentar baixa excelência ou ser pouco pautados na ética, mas ter forte repercussão no sentimento de fluxo do profissional. Complementarmente, sinalizam que o *bom trabalho* nem sempre é acompanhado do sentimento de fluxo. Afinal, o trabalho pode ser realizado com excelência, ética e engajamento, ainda que seja marcado por frustrações. Apesar disso, salientam que “as recompensas do fluxo são sentidas pelos indivíduos que se engajam inteiramente nas atividades e apresentam maior senso de responsabilidade.” (GARDNER; CSIKSZENTMIHALYI; DAMON, 2004, p. 21).

1.1.2 Missão, padrões e identidades

Outro elemento tratado pelos pesquisadores é a tríade missão, padrões e identidades – aspectos que devem ser considerados por profissionais responsáveis em situações críticas de grande complexidade, por exemplo, naquelas em que a adoção de atitudes éticas seja posta em risco. Para entender a conexão entre esses elementos, é preciso assinalar a visão dos autores sobre o trabalho ético:

[...] sustentamos que um trabalho ético ostenta as seguintes características: o profissional possui um conjunto de valores que pode afirmar livremente. Tais valores são inspirados nos valores mais tradicionais do seu âmbito de atividade, embora aceite-se [*sic*] a existência de diversas nuances. O profissional esforça-se por operar segundo tais valores, mesmo que haja um conflito de interesses direto com os próprios interesses daquele profissional. Ele reconhece as questões de ordem moral mais complexas, combate com elas, busca orientação e aconselhamento, reflete a respeito do que deu certo e busca corrigir a trajetória no futuro ao surgirem circunstâncias similares àquelas com as quais se defronta. Numa colocação mais abrangente, o profissional leva a sério os desafios da responsabilidade e busca comportar-se de modo tão responsável quanto possível. (GARDNER, 2009a, p. 25)

Como exemplo, os pesquisadores descrevem uma situação hipotética em que advogados recebem oferta de suborno de um representante governamental ao liderarem uma negociação para a empresa onde trabalham. Em momentos desse tipo, os profissionais poderiam considerar: “A sua *missão* – os aspectos definidores da profissão que escolheram; os seus *padrões* – as ‘melhores práticas’ estabelecidas para a profissão; e a sua *identidade* – sua integridade e seus valores pessoais” (GARDNER; CSIKSZENTMIHALYI; DAMON, 2004, p. 25).

Com base nisso, podemos olhar para a definição de cada item da tríade. A missão trata do compromisso maior a que todos os profissionais de determinado campo de atuação se submetem: “reflete uma necessidade societária básica” (GARDNER; CSIKSZENTMIHALYI; DAMON, 2004, p. 25) e aquilo que é central para atrair os profissionais para certo campo. Os padrões são parâmetros de desempenho ligados às áreas profissionais. Alguns deles são permanentes, outros podem ser alterados ao longo do tempo. Ao propor exemplos para a ideia de padrões, os autores citam o contexto docente: “espera-se que os professores sejam exemplos morais, sejam bem-informados, tratem crianças e jovens com justiça e evitem

relacionamentos pessoais com seus alunos” (GARDNER; CSIKSZENTMIHALYI; DAMON, 2004, p. 26). Na caracterização básica dos padrões docentes, há elementos diretamente vinculados às dimensões da *ética* (do respeito aos estudantes e à própria profissão) e da *excelência* (da qualidade do trabalho). Por fim, a identidade está relacionada aos modos como cada um se percebe como pessoa, bem como o que considera relevante para si, mas sempre em consonância com os aspectos profissional e social:

A identidade de cada pessoa é moldada por um amálgama de forças, incluindo história familiar, crenças religiosas e ideológicas, participação na comunidade e experiências idiossincráticas individuais. Nas melhores circunstâncias, todos esses aspectos se complementam e criam uma atitude coerente e positiva, que faz sentido para a pessoa e para a comunidade circundante. (GARDNER; CSIKSZENTMIHALYI; DAMON, 2004, p. 27)

Gardner, Csikszentmihalyi e Damon (2004) caracterizam como um ideal o “senso integrado” da identidade, já que nas ações dos indivíduos é comum observar confusão, fragmentação e difusão de valores, crenças e história pessoal e familiar, entre outros aspectos. Daí a necessidade de uma permanente reflexão pelos sujeitos sobre o que os constitui, sobre seus desejos e projetos, sobre pontos de suas vidas que podem ou precisam ser transformados. Tudo isso pode favorecer o movimento de construção de identidades.

1.1.3 Componentes do bom trabalho

No percurso de elaboração do conceito de *bom trabalho*, os autores estruturaram um modelo que serve de base para as análises de suas investigações. A efetivação ou não do *bom trabalho* abarca quatro componentes, também nomeados como “elementos” (GARDNER; CSIKSZENTMIHALYI; DAMON, 2004; GARDNER, 2009a):⁵ 1) o profissional individual; 2) o âmbito de atividade do trabalho; 3) as forças

⁵ O livro citado foi publicado originalmente em 2001, em inglês, com o título *Responsibility at Work: How Leading Professionals Act (or Don't Act) Responsibly*. A edição em português que utilizamos como referência foi publicada em 2009. Com essa ressalva, evidenciamos o momento em que Howard Gardner conceituou “profissão”, tendo realizado aprofundamentos em produções posteriores, como a que foi escrita com Lee Shulman, em 2005, discutida ao final deste capítulo.

do campo que operam no âmbito do trabalho; 4) o sistema mais amplo de recompensa do entorno da sociedade.

No componente profissional individual, é levado em conta “o sistema de crenças do profissional, a sua motivação para realizar um *bom trabalho* e a sua personalidade, o seu temperamento e o seu carácter [...]” (GARDNER, 2009a, p. 19). Tais fatores, combinados entre si, são determinantes para os padrões de excelência do trabalho realizado pelos indivíduos e para seus níveis de responsabilidade. O profissional pode adotar um padrão mais elevado ou simplificar suas ações, assumindo algum tipo de subterfúgio na realização do seu fazer profissional, de modo a facilitar sua atuação e comprometer os resultados, numa atitude irresponsável.

Já no âmbito de atividade do trabalho, entram em cena as crenças e os valores que permeiam uma profissão ou atividades produtivas. São elementos estruturados pelos profissionais de forma gradual, tornando-se conhecidos coletivamente. Gardner (2009a) menciona a medicina como um caso exemplar, uma vez que os profissionais desse campo compartilham o mesmo juramento e o compromisso público em cumpri-lo.

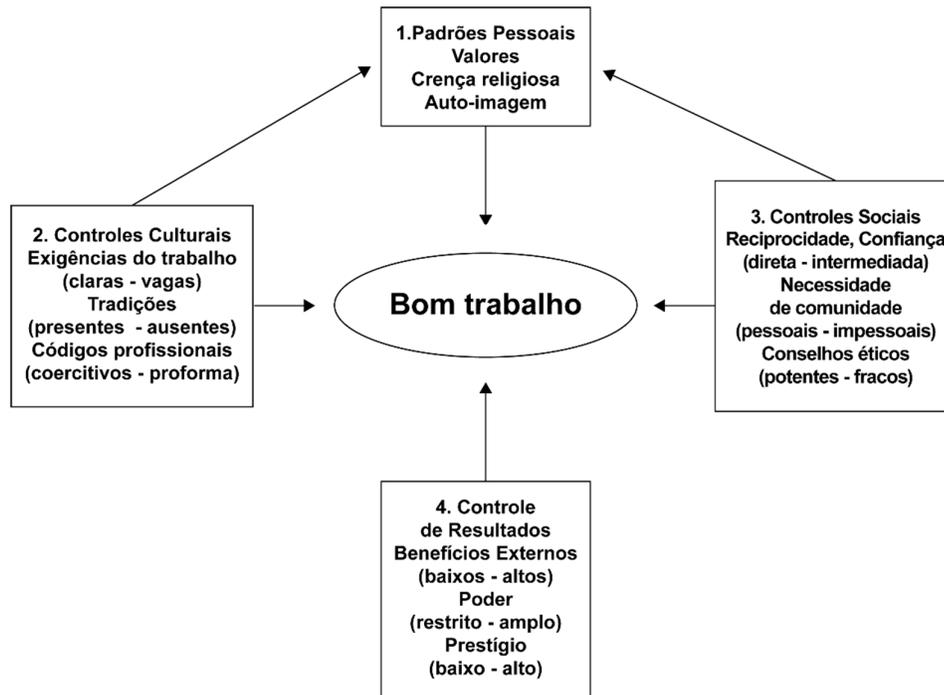
As forças do campo que operam no âmbito do trabalho são “estruturas de conhecimentos e de valores centrais” (GARDNER, 2009a, p. 20). Ou seja, são entidades⁶ de carácter social que exercem o papel de intermediar os valores do campo de atuação. Agem como guardiãs do acesso das pessoas ao trabalho e como validadoras de oportunidades ou prêmios, tendo legitimidade para ajuizar “o mérito do trabalho a curto prazo ou a longa distância” na tomada de decisões relevantes (GARDNER, 2009a, p. 20).

O sistema mais amplo de recompensa do entorno da sociedade, por fim, articula os três componentes anteriores. É uma dimensão importante, porque reúne os indivíduos, os âmbitos de atividade e a sociedade mais ampla, gerando não só status, poder, prestígio, como também sanções: “admite várias formas de sanções e recompensas, e estas, por sua vez, exercem influência além dos sinais que porventura permeiem um determinado âmbito de atividade ou uma determinada profissão em particular” (GARDNER, 2009a, p. 20).

⁶ O termo entidade não tem necessariamente a conotação de organização ou instituição. Pode ser entendido, inclusive, como indivíduos ou grupos de indivíduos.

A **Figura 1** sistematiza o modelo de conceituação do *bom trabalho*. Ela apresenta elementos-chave que permeiam os componentes discutidos anteriormente.

Figura 1 – Elementos-chave do *bom trabalho*



Fonte: Reproduzido de Gardner (2009a, p. 19).

A interpretação da **Figura 1** permite observar que a efetivação ou não do *bom trabalho* se dá por meio do alinhamento entre (i) o profissional individual, com seus padrões pessoais (valores, crenças, autoimagem); (ii) o âmbito de atividade do trabalho, com seus controles culturais (exigências do trabalho, tradições e códigos profissionais); (iii) as forças do campo, com seus controles sociais (confiança, necessidade de comunidade e conselhos éticos); e (iv) o sistema mais amplo de recompensa do retorno da sociedade, com seus controles de resultados (benefícios externos, poder e prestígio). Os autores salientam que esses quatro componentes, ainda que pouco visíveis em muitos casos, estão presentes e atuantes nas diversas profissões ou nos campos de atuação. Como sugerem seus estudos, a efetivação do *bom trabalho* torna-se mais provável quando esses elementos-chave se alinham em uma mesma direção (GARDNER, 2009a).

1.2 ESFERAS DE TRABALHO *VERSUS* PROFISSÃO

Os pesquisadores do Projeto Bom Trabalho se dedicaram a conceituar profissão. Todo âmbito de atividade é uma profissão? Para Gardner (2009a), não. Segundo o autor, uma profissão se compõe de conhecimentos e habilidades aprendidos pelas pessoas em uma formação educacional estruturada e preestabelecida, bem como demanda habilitação profissional formalizada.⁷

Mais genericamente, as profissões representam grupos de indivíduos a quem é concedido um certo grau de autonomia e um certo status para tratar de importantes problemas de um indivíduo ou de uma sociedade que exigem maior discernimento em um contexto de incertezas, e para assim proceder munidos de ponderação e desinteresse. (GARDNER, 2009a, p. 22)

O autor indica que é possível qualificar como profissões as atividades que se relacionam ao ensino superior, ao direito, à medicina e à genética, entre outros. A prerrogativa da necessidade de habilitação e de formação estruturada, sem a qual a pessoa não seria capaz de efetivar o seu trabalho, diferencia as profissões daquilo que Gardner (2009a) nomeia de esfera de trabalho. Um exemplo para esse último conceito é o empreendedor, que pode ser qualquer pessoa que atue de acordo com as leis, não havendo nenhum tipo de exigência formal para que exerça atividade produtiva. O pesquisador salienta que algumas esferas de trabalho podem ser consideradas limítrofes, como o caso dos jornalistas,⁸ já que parte deles atua com base em práticas éticas e valores coletivos, buscando diferenciar-se de pseudojornalistas, isto é, aqueles que não agem no cotidiano de trabalho de acordo com os valores compartilhados pelo grupo.

Para Gardner (2009a), é individual a escolha de atuar ou não em coerência com regulações profissionais. Segundo ele, há profissionais que, mesmo diante das regras estabelecidas em suas profissões, “se autoengrandecem ao máximo, simplificam o quanto podem os padrões, mesmo em detrimento da qualidade do seu

⁷ No Brasil, ao finalizar o curso superior de Direito, um indivíduo torna-se bacharel. Para poder advogar, no entanto, precisa ser aprovado no Exame de Ordem, realizado pela Ordem dos Advogados do Brasil.

⁸ No caso brasileiro, desde 2009, não é necessário diploma de jornalista para atuar nessa esfera de trabalho. Em termos legais, qualquer indivíduo pode trabalhar como jornalista no país.

trabalho, e se beneficiam, como parasitas, de colegas que adotam atitudes mais profissionais” (GARDNER, 2009a, p. 23). Da mesma forma, é recorrente a existência de indivíduos que atuam em esferas e domínios não caracterizados como profissões, se analisados segundo os critérios anteriores, mas que adotam atitudes altamente valorizadas no campo profissional. Para o autor:

A diferença crucial inerente a estas esferas encontra-se na delimitação da responsabilidade. Nas profissões de maior padronização, as responsabilidades foram claramente emergindo ao longo do tempo; espera-se que os profissionais conheçam essas responsabilidades e ajam de acordo com elas. Em outras esferas de trabalho menos profissionalizadas, as responsabilidades foram emergindo informalmente; recaem, sobre o praticante individual, maior encargo na delimitação das responsabilidades. (GARDNER, 2009a, p. 23)

Para ampliar e complementar o olhar, recorreremos a outras conceituações de profissão que serão úteis às análises dos dados desta pesquisa. Começamos pela abordagem de Gardner e Shulman (2005), que propõem seis características para qualificar as profissões.

A primeira – e a mais essencial delas – é o “compromisso de servir aos interesses dos clientes, em particular, e ao bem-estar da sociedade em geral” (GARDNER; SHULMAN, 2005, p. 14, tradução nossa). Está em jogo a responsabilidade com que o profissional atua, tendo em vista a dimensão ética e o compromisso social que o orienta. Dois exemplos:⁹ o professor que trabalha incessantemente para promover a aprendizagem do estudante – compromisso que se configura, também, como responsabilidade com o desenvolvimento da sociedade de modo mais amplo; o médico que coloca em ação seus conhecimentos, experiências e recursos para a cura de seu paciente, revelando seu compromisso com a promoção da saúde da sociedade como um todo.

A segunda característica das profissões é a existência de um “corpo teórico ou conhecimento especializado” (GARDNER; SHULMAN, 2005, p. 14, tradução nossa). A base teórica em que a profissão está assentada pode ser composta de evidências, – fruto de processos estruturados por meio de investigação científica –, bem como de leis, regulamentos e até textos sagrados. Esse conhecimento é tanto resultado da construção dos profissionais quanto base para o seu fazer no trabalho, logo, impacta

⁹ Elaboramos os respectivos exemplos desse trecho, não sendo, portanto, de Gardner e Shulman (2005).

a legitimidade de sua atuação. Os autores chamam a atenção para o fato de que a maioria das profissões tem um lugar na universidade como campo de conhecimento. Assim, há expectativa de que os profissionais se mantenham conectados com o desenvolvimento e as mudanças do conhecimento-base.

A terceira característica refere-se à ideia de “conjunto especializado de habilidades, práticas e desempenhos profissionais singulares de cada profissão” (GARDNER; SHULMAN, 2005, p. 14, tradução nossa). A profissão se concretiza na medida em que é praticada pelos profissionais. Retomando o exemplo dos professores, é comum que os profissionais relatem, como parte de suas atividades, ações como as de planejamento de aula, reuniões com os pares, realização de aulas, preparação e correção de avaliações etc. Trata-se, nesse caso, de atividades que dialogam de perto com aquilo que constitui o fazer docente. Todavia, os autores também apontam para o fato de que muitas das práticas profissionais se desenvolvem de modo desconectado dos conhecimentos que fundamentam as profissões e até de seus parâmetros éticos. Isso acaba por produzir uma série de conflitos entre os praticantes dos diversos domínios profissionais (GARDNER; SHULMAN, 2005).

A quarta característica é a “capacidade desenvolvida de emitir julgamentos com integridade, sob condições marcadas, ao mesmo tempo, pela incerteza técnica e ética” (GARDNER; SHULMAN, 2005, p. 14, tradução nossa). Ou seja, toda profissão é perpassada por imprevisibilidade, apesar das rotinas que a compõem. A todo momento, os profissionais são desafiados a tomar decisões, com níveis variados de complexidade, que conduzam a ações adequadas, mesmo diante de incertezas. Gardner e Shulman (2005) salientam que esse aspecto acaba por gerar dois desafios aos praticantes de uma profissão e a seus processos de formação. Por um lado, eles precisam ser preparados para atuar “nos limites incertos de suas experiências anteriores, [por outro] devem ser preparados para aprender com as consequências de suas ações para desenvolver novos entendimentos e melhores rotinas” (GARDNER; SHULMAN, 2005, p. 15, tradução nossa). Vale mencionar a importância de os profissionais partilharem tais entendimentos com seus pares, favorecendo a comunidade profissional.

A quinta e a sexta características são fortemente conectadas. Uma delas trata da “abordagem organizada para aprender com a experiência individual e coletiva e, assim, cultivar novos conhecimentos advindos dos contextos de prática”. Já a outra

se atenta para o fato de que toda profissão é marcada pelo “desenvolvimento de uma comunidade profissional responsável pela supervisão e pelo monitoramento da qualidade da formação prática e profissional” (GARDNER; SHULMAN, 2005, p. 14, tradução nossa). Assim, ambas indicam a necessidade de se aprender com a própria experiência, via reflexão pessoal, e com a de outros indivíduos, por meio de interações diversas, a fim de construir uma prática profissional consistente e integrada ao coletivo.

Ainda no esforço de conceituar profissão, Lüdke e Boing (2004) mencionam o trabalho de Raymond Bourdoncle, datado de 1991, que recorre a distintos autores para delinear atributos específicos dos comportamentos profissionais. O primeiro estudo citado por Bourdoncle¹⁰ (apud LÜDKE; BOING, 2004) é o de Morris L. Cogan (1953) e Bernard Barber (1963), os quais especificam quatro itens que fundamentariam todo tipo de profissão: (i) conhecimentos sistematizados; (ii) sobreposição dos interesses gerais aos individuais; (iii) código de ética que orienta a atuação dos profissionais; (iv) remuneração na prestação de serviços profissionais. O trabalho indica, também, as conclusões de William Goode sobre o tema. Esse pesquisador, “depois de examinar cerca de 15 características, reduziu-as a duas dimensões fundamentais: um corpo de conhecimentos abstratos e um ideal de serviço” (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1.162). Lüdke e Boing (2004) apresentam também a compreensão de Maurice Tardif, para o qual a “especialização do saber” é um atributo de todas as profissões.

Mas e a profissão docente? Diante do referencial trabalhado anteriormente e considerando os aspectos que caracterizam a docência, podemos conceituá-la como profissão? Essas são algumas das questões do capítulo 2.

¹⁰ BOURDONCLE, Raymond. La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, n. 94, p. 73-91, jan./mar. 1991

2 PROFESSÃO DOCENTE

A docência, uma das mais antigas ocupações modernas (TARDIF; LESSARD, 2014a, 2014b), é um campo essencial para o desenvolvimento das pessoas e das sociedades. Daí a relevância dos estudos sobre a profissão docente. Este capítulo explicita um conjunto de questões, não necessariamente consensuais, discutidas por autores que pesquisam sobre o tema e, em diálogo com eles, delinea alguns dos qualificadores da prática profissional docente. A análise é construída com base em contextos, ciclos, características e desafios comuns da vida dos profissionais da área.

O termo profissão docente não é utilizado por todos os autores com os quais dialogamos. Outros termos¹¹ comparecem nos estudos sobre a temática, entre eles, profissionalidade. Parece não se tratar de uma simples variação de terminologia, pois são observadas distinções nos modos de conceituação. Não temos a pretensão de explorar todas as suas possíveis acepções nem de passar pelos vários dissensos entre os pesquisadores. Pretendemos contornar aspectos que serão úteis para o foco de análise, começando pela identificação de pontos que contextualizam como se estrutura a profissão docente.

Penin (2009) menciona o fato de que a profissão docente tem sido questionada socialmente no Brasil. Com recorrência, coloca-se em xeque a preparação dos profissionais (formação e competências de trabalho, por exemplo), em função dos resultados ruins no que se refere à aprendizagem dos estudantes da Educação Básica. Entretanto, a responsabilização direta dos professores pelos resultados dos estudantes em avaliações diversas invisibiliza problemas crônicos da educação (ESTEVE, 2014), como os desafios ligados à estrutura (escolas precárias, alimentação de baixa qualidade, falta de acesso à tecnologia, transporte escolar inadequado etc.), à formação continuada (investimento baixo e disperso) e à remuneração (salários baixos que dificultam a atração de um volume maior de indivíduos para a profissão). Ao lado disso, há as condições sociais que impactam o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, por exemplo, as desigualdades socioeconômicas. Portanto, em consonância com Penin (2009), é simplificador atribuir o insucesso escolar dos jovens no país apenas à preparação dos professores.

¹¹ Muitos são os autores que tratam da profissionalização (e a desprofissionalização) no contexto da docência. Considerando nossos objetivos, optamos por não abordar esses conceitos.

Tardif e Lessard (2014b), ao mencionarem formulações de Darling-Hammond e Sclan¹² e Hargreaves¹³, põem em relevo os impactos dos controles burocráticos na gestão do trabalho docente. Historicamente, escola e ensino são atravessados por modelos de gestão cujas origens remontam ao contexto industrial, marcado pela velocidade, pela separação de tarefas e pelo distanciamento do sujeito em relação ao que produz. Os autores salientam:

Os responsáveis escolares adotam uma atitude prescritiva quanto às tarefas e aos conteúdos escolares; introduzem medidas de eficiência e um controle cerrado do tempo [...]. O currículo torna-se pesado; ele é separado em partes muitas vezes sem relação entre si, engendrando o parcelamento do trabalho. No ensino secundário, os turnos são tantos que os professores dificilmente chegam a conhecer seus próprios alunos. Precisam executar também diversas tarefas que nem sempre têm relação entre si. [...] Os governos, por outro lado, pressionados por contextos econômicos, consideram mais e mais a educação escolar como um investimento que deve ser rentável, o que se traduz por uma racionalização das organizações escolares e enxugamentos substanciais nos orçamentos. (TARDIF; LESSARD, 2014b, p. 25)

Além da necessidade de lidar com currículos prescritos, conhecimentos organizados de modo compartimentado, controles inadequados do tempo e condições que inviabilizam uma interação mais próxima com os estudantes no ato de ensinar, Tardif e Lessard (2014b) destacam a diversidade de objetivos individuais do processo – crianças, adolescentes, jovens e adultos frequentam a escola com diferentes objetivos –, ao lado de um trabalho conduzido em grupos, coletivamente – estudantes são organizados em turmas, não individualmente. Tais aspectos evidenciam tensões e dilemas ao se estabelecer um paralelo entre trabalho docente e modos de organização escolar.

Os dois estudiosos apontam que nos Estados Unidos e na Europa – o argumento pode ser estendido ao Brasil – a autonomia relativa dos professores, a formação profissional insuficiente e desconectada da prática, a utilização de métodos de ensino tradicionais distantes dos desafios contemporâneos são marcas evidentes da complexidade do contexto da docência. Segundo eles, devido ao modelo de

¹² DARLING-HAMMOND, Linda & SCLAN, Eileen. / Who teaches and why: Dilemmas of building a profession for twenty-first century school. / n: SIKULA, J. (org.). **Handbook of Research on Teacher Education**. Nova York: Macmillan. p. 67-102, 1996.

¹³ HARGREAVES, Andy. **Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age**. Londres, Cassel, 1994.

organização das instituições escolares e do trabalho pedagógico, os professores muitas vezes ficam apartados do que acontece fora da sala de aula, estando mais propensos a “práticas marcadas pelo individualismo, [pela] ausência de colegialidade, [pelo] recurso à experiência pessoal como critério de competência, etc.” (TARDIF; LESSARD, 2014b, p. 27). Tudo isso repercute no processo de profissionalização do ofício do professor.

O **Quadro 1** apresenta um conjunto de características do trabalho docente e alguns dos dilemas e tensões com a organização escolar. De acordo com Tardiff e Lessard (2014b), os professores tendem a se ocupar mais das interações cotidianas com os estudantes e colegas do que das questões que permeiam a escola como organização. Na coluna esquerda, encontram-se os modos de organização da escola; na coluna direita, as maneiras pelas quais os professores tendem a atuar diante de dilemas que atingem suas atividades.

Quadro 1 – As tensões e os dilemas internos do trabalho docente em relação à organização escolar

A escola persegue fins gerais e ambiciosos	Os meios são imprecisos e deixados ao critério dos professores
A escola persegue fins heterogêneos e potencialmente contraditórios	A hierarquização desses fins é deixada a cargo dos professores
A escola possui uma cultura distinta das culturas ambientais (locais, familiares etc.)	O professor deve integrar nela os alunos, cuja presença na escola é obrigatória e não voluntária
O professor trabalha com coletividades: os grupos, as classes	Ele deve atuar sobre indivíduos que só aprendem querendo
O professor trabalha em função de padrões gerais	Ele deve considerar as diferenças individuais
O professor cumpre uma missão moral de socialização	Ele cumpre a missão de instruir e é principalmente em relação a ela que sua performance é avaliada (as notas dos alunos)

A escola e a classe são ambientes controlados	São também ambientes abertos nos quais os alunos escapam constantemente à influência dos professores
A escola e a classe são regidas por um tempo administrativo independente dos indivíduos, da aprendizagem	A aprendizagem e o ensino remetem a tempos de vivências, situados em contextos que lhes dão sentido
A ordem da classe já é dada, definida pela organização	Também é uma ordem construída, por definir, que depende da iniciativa de professores e alunos
O docente apenas executa	O docente goza de uma certa autonomia

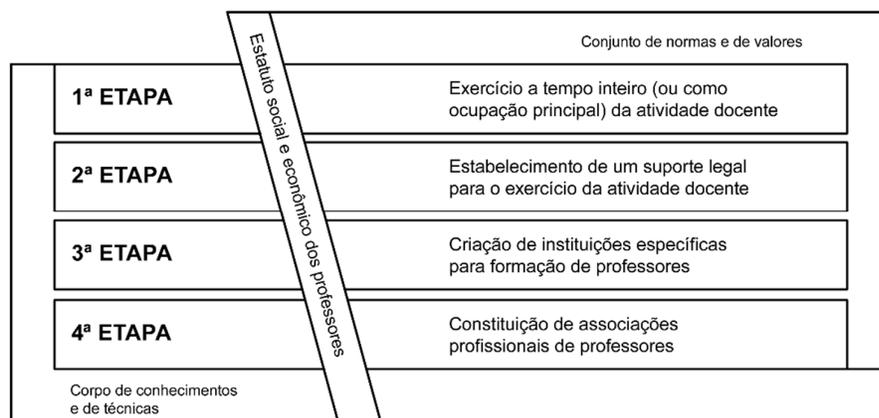
Fonte: Reproduzido de Tardiff e Lessard (2014b, p. 80).

Os dilemas mencionados por Tardiff e Lessard (2014b) de fato repercutem no trabalho dos professores. Há, como assinalado antes, imprecisão dos objetivos da escola, especialmente se considerarmos os diferentes focos e expectativas dos estudantes, de suas famílias, dos professores, dos gestores públicos e da sociedade mais ampla. As exigências impostas pelo contexto social ao trabalho docente contrastam-se com a organização da vida escolar – aliás, muitas vezes, ambas (exigências e organização) são contraditórias em si mesmas. Por exemplo: por um lado, há expectativa social de que professores favoreçam o desenvolvimento da sociabilidade entre os estudantes, a fim de que aprendam a conviver e a produzir em colaboração; por outro, há forte estímulo à competição entre eles, como se nota, em particular, nos processos excludentes de acesso à universidade. Ou ainda: em sua prática cotidiana, o professor deve construir vínculos com os estudantes para promover a aprendizagem. No entanto, o grande volume de conteúdos previstos nos currículos, a organização do tempo na escola (aulas de 50 minutos, em geral), o elevado número de estudantes em cada classe, o excesso de aulas dadas pelos profissionais (o que gera um número igualmente alto de estudantes com os quais ele interage) e a infraestrutura muitas vezes inadequada (salas pequenas, barulhentas, quentes, sem computador e internet, com mobiliário inadequado etc.), como é possível observar no contexto das escolas públicas brasileiras, acabam favorecendo a

realização de práticas mais calcadas na transmissão de conhecimentos, alheias às subjetividades dos sujeitos e aos modos mais efetivos como eles aprendem.

É nesse contexto que se constitui a profissão docente. Discutiremos, agora, como ela é entendida e apresentada na literatura especializada. Partimos do diálogo com Nóvoa (2014), que retoma o “processo histórico de profissionalização do professorado” (p. 15), destacando uma série de acontecimentos entre a segunda metade do século XVIII – período de extrema relevância para a educação e para a profissão docente – e o século XX. O autor propõe um modelo analítico-descritivo com quatro etapas (não sequenciais), duas dimensões e um eixo estruturante para compreender tal processo, conforme a **Figura 2**.

Figura 2 – Modelo de análise do processo histórico de profissionalização dos professores



Fonte: Reproduzido de Nóvoa (2014, p. 20).

Na primeira etapa do modelo histórico de Nóvoa (2014), os professores exercem a docência como ocupação de tempo integral em suas vidas. Seu trabalho como docente não é uma escolha passageira, mas uma ação profissional central. Na segunda, os professores têm legitimada a “sua condição de ‘profissionais do ensino’ e que funciona como instrumento de controle e defesa do corpo docente” (NÓVOA, 2014, p. 20). Na terceira, dá-se a criação das instituições especializadas, estruturadas e formalizadas para a formação de professores. Na quarta, as associações profissionais são constituídas. Elas cumprem um papel fulcral, na ótica do autor, já

que se baseiam no “desenvolvimento de um espírito de corpo e na defesa do estatuto socioprofissional dos professores” (NÓVOA, 2014, p. 20).

O processo de profissionalização do professorado inclui, também, duas dimensões. A primeira é composta pelos conhecimentos e técnicas que pavimentam a atuação qualificada dos docentes. Engloba saberes não instrumentais, conectados com conceitos e teorias das disciplinas científicas. A segunda refere-se às normas e aos valores éticos que orientam tanto o cotidiano educativo quanto as relações do corpo docente. Nesse sentido, “a identidade profissional não pode ser dissociada da adesão dos professores ao projeto histórico da escolarização, o que funda uma profissão que não se define nos limites internos de sua atividade” (NÓVOA, 2014, p. 20).

Por último, o eixo estruturante é aquilo que Nóvoa (2014, p. 20) nomeia de “estatuto social e econômico dos professores”, que fala do prestígio social e do estabelecimento de uma situação digna para suas ações, em termos econômicos. O autor reconhece a perda evidente do prestígio social dos professores ao longo da história. Evidencia que se trata de um dos grupos profissionais mais numerosos na atualidade, o que dificulta a ampliação de seu prestígio nas dimensões social e econômica. Entre esse número expressivo de profissionais, há aqueles que têm valores e ações questionáveis – aspecto que, por vezes, contribui para um entendimento social negativo sobre a docência. Para Nóvoa (2014), diante desse cenário, é essencial que a profissão docente incorpore mecanismos de seleção e de diferenciação, de maneira a garantir a qualidade da carreira. E endereça a questão:

[...] o que está em causa é a possibilidade de um *desenvolvimento profissional* (individual e coletivo), que crie as condições para que *cada um* defina os ritmos e os percursos da sua carreira e para que o *conjunto* dos professores projete o futuro desta profissão, que parece reconquistar, neste final de século, novas energias e fontes de prestígio. (NÓVOA, 2014, p. 30)

Ampliando o debate, passamos a dialogar com Huberman (2013), que estruturou um ciclo da vida profissional de professores, com fases ou estágios do ofício de ensinar, ou seja, com as etapas, as crises e os acontecimentos-tipo similares entre os profissionais.¹⁴ O desenho desses elementos pretende: entender as imagens

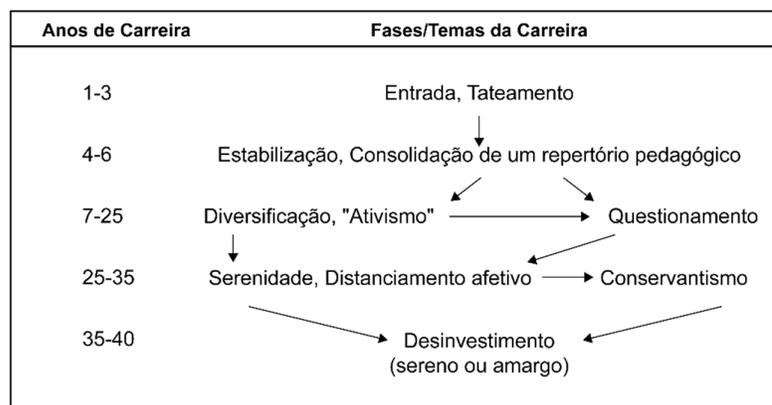
¹⁴ Para estruturar o ciclo de vida profissional de professores, Huberman (2013) analisa estudos empíricos realizados por outros autores com docentes do Ensino Médio.

que os professores têm de si como profissionais, em distintos momentos de suas carreiras; investigar se eles se tornam mais competentes ao longo dos anos; verificar as mudanças de satisfação com o trabalho com o passar do tempo; observar a ocorrência de períodos de tédio, crise, desgaste; entre outros.

Conceitualmente, Huberman optou pela perspectiva da carreira para estruturar o ciclo de vida profissional dos docentes. Isso lhe possibilita delimitar sequências ou maxiciclos de carreiras de pessoas inseridas em um mesmo campo profissional ou em profissões diferentes. Tais sequências não são rígidas, logo, não necessitam ser vivenciadas em uma mesma ordem ou com elementos idênticos: elas são tendências gerais que caracterizam os ciclos da vida profissional de um grupo significativo de docentes (HUBERMAN, 2013).

Para Huberman (2013), conforme a **Figura 3**, são sete as fases da carreira de um professor: entrada na carreira; estabilização; diversificação; questionamento; serenidade e distanciamento afetivo; conservantismo e lamentações; e desinvestimento.

Figura 3 – Ciclo de vida profissional do professor



Fonte: Reproduzido de Huberman (2013, p. 47).

Segundo o pesquisador, as pessoas escolhem a carreira docente por uma gama variada de razões, porém, a fase da entrada é marcada, em especial, por sentimentos de descoberta e sobrevivência. Esta última se relaciona à complexidade das situações vivenciadas pelo professor no início da carreira: “o tatear constante, a preocupação consigo próprio (vou aguentar?), a distância entre os ideais e as

realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, [...] dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc.” (HUBERMAN, 2013, p. 39). A descoberta remete ao entusiasmo e ao prazer por poder experimentar a responsabilidade diante dos estudantes e da sala de aula. Em muitos casos, ela possibilita que o profissional suporte as dificuldades da sobrevivência. Huberman (2013) ainda menciona que é possível que um profissional viva, intensa ou isoladamente, apenas um desses componentes. Como pano de fundo, está a situação de exploração do novo contexto em que o docente se insere.

Na fase de estabilização,¹⁵ concretiza-se um compromisso mais definitivo com a profissão. O professor assume-se diante da identidade profissional, uma vez que sua escolha de carreira e sua vinculação institucional (a uma rede de ensino, escola etc.) estão mais fortalecidas nas dimensões subjetiva (a escolha pela docência pode significar a renúncia de outras possibilidades de atuação profissional) e prática (o docente pode, por exemplo, ser efetivado no cargo em sua instituição). A estabilização se associa, também, à pertença que os professores passam a sentir quando diante de seus pares e autoridades. Assim, um sentimento de libertação e emancipação em relação à difícil etapa que viveram anteriormente toma conta de muitos deles. Há um aumento na segurança para alcançar seus objetivos pedagógicos. Isso resulta da percepção de confiança e conforto acerca da competência pessoal para atingir as próprias metas (HUBERMAN, 2013).

Na fase de diversificação, as marcas mais frequentes estão ligadas à experimentação. O professor se sente preparado para variar suas práticas ao usar o material didático, estruturar sequências de atividades com a turma, organizar os estudantes em grupos e promover avaliações. A rigidez no fazer docente, que até a fase anterior lhe dava sensação de segurança, é substituída pelo desejo de transformar e transgredir as “aberrações do sistema”, como denomina Huberman (2013). O professor, nessa fase, tende a apresentar-se como o profissional mais dinâmico, motivado e empenhado da escola. Sente-se desafiado a inovar, evitando situações que se constituam como rotina (HUBERMAN, 2013).

A fase de questionamento abarca o exercício de pôr em suspenso uma multiplicidade de aspectos, “desde uma ligeira sensação de rotina até uma ‘crise’

¹⁵ Huberman (2013, p. 41) menciona que os dados por ele analisados são menos unívocos a partir da fase de estabilização, quando “os percursos individuais parecem divergir mais [...]”.

existencial efetiva face à prossecução da carreira” (HUBERMAN, 2013, p. 42). Monotonia, dificuldade de ver-se inovando, desencanto frente ao fracasso, esses elementos passam a fazer parte das reflexões do professor, que vive um momento de “meio de carreira”, quando até considera a possibilidade de seguir outros caminhos profissionais, já que ainda haverá tempo para isso.

Nem todos os professores chegam à etapa de serenidade e distanciamento afetivo. Para caracterizá-la, Huberman cita os estudos empíricos de Peterson¹⁶ (1964 apud HUBERMAN, 2013). Os docentes lamentam o ativismo, um esforço excessivo em relação ao desejo de inovar, que passa a ser substituído pela capacidade de fazer mais com menos esforço. Também se mostram serenos nos novos acontecimentos e situações enfrentados na sala de aula. Não se sentem vulneráveis frente a tais circunstâncias nem ao julgamento dos pares, estudantes, gestores, aceitando-se como são profissionalmente, não como os outros desejariam que fossem. Os níveis de ambição e investimento em objetivos pedagógicos e no trabalho cotidiano se reduzem. As diferenças geracionais entre o professor dessa fase e seus estudantes podem explicar tal movimento – as interações e os diálogos entre eles podem tornar-se menos próximos e significativos.

Na fase do conservantismo e das lamentações, sobressai a postura mais ranzinza dos professores: eles se queixam, com recorrência, das atitudes dos estudantes (indisciplina, desmotivação etc.), da falta de clareza das orientações das políticas educacionais, das dificuldades de ensinar. Em geral, são mais conservadores em relação a reformas educacionais que parecem fracassar ou com as quais não concordam.

A fase de desinvestimento evidencia certo recuo no término da carreira: “As pessoas libertam-se, progressivamente, sem o lamentar, do investimento no trabalho, para consagrar mais tempo a si próprias, aos interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão [...]” (HUBERMAN, 2013, p. 46).

Dando continuidade, aprofundamos a proposta com o entendimento da noção de profissionalidade docente, fazendo referência a autores que se dedicaram ao tema.

Penin (2009) assinala que o termo profissionalidade é uma fusão entre profissão e personalidade. Portanto, faz referência à vivência da profissão – no caso

¹⁶ PETERSON, W. Age, teacher's role and the institutional setting. *In*: BIDDLE, Bruce J.; ELLENA, William J. **Contemporary Research on Teacher Effectiveness**. New York: Holt, Rinehart, 1964.

da docência, inclui as interações do professor com estudantes e seus familiares, com outros professores e profissionais do sistema educacional – e ao desenvolvimento da identidade profissional. Segundo a autora, a construção dessa profissionalidade é perpassada por um conjunto de condições objetivas, exteriores à profissão (como salário, condições de trabalho, regulamentações legais), e subjetivas (sentimentos, motivações, atitudes), sendo frequentemente marcada por tensões, conflitos e dilemas (Penin, 2009).

Roldão (2005) propõe uma formulação mais ampla e, ao mesmo tempo, específica para o trabalho docente. Conforme seus argumentos, a profissionalidade está relacionada aos atributos construídos socialmente que diferenciam profissão de atividade. Ela indica que nem toda atividade se caracteriza como profissão,¹⁷ apesar de serem todas relevantes, e diferencia profissionalidade de profissionalismo – termo de cunho valorativo vinculado ao modo como determinado indivíduo trabalha.

Ao definir profissionalidade, Roldão (2005) apresenta quatro descritores. O primeiro trata da função da atividade, que necessita ser reconhecida e valorizada socialmente. O segundo refere-se ao saber específico da atividade, cujo domínio é essencial aos indivíduos que nela atuam. O terceiro é o poder de decisão dos sujeitos sobre as ações que realizam na atividade, com demanda tanto de autonomia quanto de responsabilização social. O quarto enfoca o pertencimento a um corpo coletivo, fazendo com que a atuação de seus integrantes se baseie na coletividade,

[...] que partilha, regula e defende [...] quer o exercício da função e o acesso a ela, quer a definição do saber necessário, quer naturalmente o seu poder sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima. (ROLDÃO, 2005, p. 109)

Para o âmbito da docência, Roldão (2005) pondera que é limitado o poder de decisão dos professores sobre suas ações. Isso ocorreria em razão da predefinição das agendas políticas governamentais sobre o campo da educação, da reduzida incidência dos professores sobre os currículos e da dificuldade em interferir nos modos como o trabalho deles é organizado na escola e nas próprias estruturas institucionais. Assim, a atuação coletiva dos professores é frágil no que se refere à constituição e defesa de um saber próprio e à organização e execução do trabalho. A

¹⁷ Observamos, nesse sentido, similaridade com a formulação de Gardner (2009), que distingue profissão de campos de atividade ou de atuação.

associação coletiva entre eles aconteceria, sobretudo, na luta por direitos. Roldão (2005) argumenta, também, que a suposta autonomia dos professores no desenvolvimento do trabalho na sala de aula não se concretiza de fato:

A liberdade, lida como livre arbítrio, exercida no espaço fechado da solidão da “sua” aula, a não se modificar, mantê-los-á reféns de um estatuto que os subalterniza, que proletariza a sua ação, que os empurra cada vez mais para papéis de *funcionários* e os distancia mais e mais do estatuto de *profissionais*. (ROLDÃO, 2005, p. 112 – grifos da autora)

A autora indica que há professores que compreendem liberdade profissional como possibilidade de “agir como quiserem”, sem se submeterem a interferências de terceiros, conduzindo seu trabalho docente de modo isolado na sala de aula. Eles têm, assim, o entendimento equivocado da não necessidade de construir uma legitimação coletiva de suas ações. Esse aspecto configuraria, na perspectiva de Roldão (2005), uma evidência de não profissionalidade.

Outra referência é o estudo Gorzoni e Davis (2017), que conduz uma revisão integrativa¹⁸ de artigos sobre a profissionalidade docente, e baseada na produção de pesquisadores nacionais e internacionais publicados nas cinco revistas mais acessadas na plataforma SciELO, no período de 2006 a 2014.¹⁹ Em suas análises, elas observam um aumento considerável de publicações sobre a temática a partir de 2006, quando o termo profissionalidade passou a constar como palavra-chave de trabalhos científicos. Conforme dados da pesquisa de Brzezinski (2014), as autoras afirmam:

[...] o conceito de profissionalidade docente aparece relacionado à qualidade da prática profissional, integridade do fazer docente, desenvolvimento profissional e habilidades e competências; à constituição da identidade docente; ao saber docente, à integridade da dimensão social e do pessoal do docente; à sua responsabilidade individual e comunitária e compromisso ético e político. (GORZONI; DAVIS, 2017, p. 1.399)

¹⁸ Revisão integrativa, segundo as autoras, é um dos métodos de investigação da literatura sobre determinado tema. Por meio dele, é possível “integrar opiniões, conceitos e ideias originadas nos estudos publicados e selecionados” (GORZONI; DAVIS, 2017, p. 1.406).

¹⁹ Estamos nos referindo a alguns dos trabalhos analisados pelas autoras, não à sua totalidade.

Gorzoni e Davis (2017) verificam que a profissionalidade docente é entendida como uma construção em grande parte dos estudos, mas isso é descrito por eles de distintas formas. Para alguns autores, tal construção se dá a partir da escolarização básica, atravessando a formação inicial (cursos de licenciatura ou bacharelado) e o processo de desenvolvimento profissional (AMBROSETTI; ALMEIDA,²⁰ 2009 apud GORZONI; DAVIS, 2017). Para outros, começa na formação inicial, perpassando todas as outras etapas da carreira (MORGADO,²¹ 2011 apud GORZONI; DAVIS, 2017). Há também aqueles que compreendem a profissionalidade docente como algo que se circunscreve apenas à formação inicial do professor, quando são configurados os requisitos à constituição do profissional (LIBÂNEO²², 2015 apud GORZONI; DAVIS, 2017).

Contreras²³ (2012 apud GORZONI; DAVIS, 2017) propõe uma relação entre profissão docente e questões sociais e culturais. Entende a profissionalidade docente como algo atrelado às intenções, aos valores e ao desempenho dos professores, estando o trabalho deles fortemente vinculado às finalidades do ensino. O autor sugere três dimensões para definir esse tipo de profissionalidade. A primeira delas é a obrigação moral, a qual se aproxima da dimensão ética a que os profissionais se comprometem e que orienta suas decisões e práticas. A segunda é o compromisso com a comunidade, concretizado na forma como o profissional conjuga expectativas sociais com o conteúdo curricular, com os conflitos da vida escolar e com as questões sociais e políticas que afetam sua atuação. A terceira é a competência profissional, ligada à bagagem de conhecimentos, habilidades e técnicas que o professor possui e exerce em seu trabalho cotidiano com as turmas e em processos de avaliação da própria prática, transformando-a para promover a aprendizagem dos estudantes. Ressaltamos o paralelo entre a formulação de Contreras e o conceito de *bom trabalho*, que traz a *ética*, o *engajamento* e a *excelência* como elementos-chave para uma atuação profissional consistente e relevante.

²⁰ AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009.

²¹ MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011.

²² LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. rev. e aum. São Paulo: Heccus, 2015.

²³ CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

Gorzoni e Davis (2017) observam que existe, em geral, uma tendência a relacionar profissionalidade docente e identidade profissional docente (ANDRÉ; PLACCO²⁴, 2007 apud GORZONI; DAVIS, 2017; LIBÂNEO, 2015 apud GORZONI; DAVIS, 2017; MORGADO, 2011 apud GORZONI; DAVIS, 2017). Aqui se entrevê a ideia de que a profissionalidade docente constitui-se, de acordo com alguns estudiosos, em interface com elementos que fazem parte dos sentidos do que é ser professor, com marcas significativas do próprio contexto de trabalho. O próximo capítulo aprofunda essa discussão e apresenta uma reflexão sobre a docência como profissão.

²⁴ ANDRÉ, Marli; PLACCO, Vera. Processos psicossociais na formação de professores: um campo de pesquisas em Psicologia da Educação. *Contrapontos*, Itajaí, v. 7, n. 2, p. 339-346, maio/ago. 2007.

3 A DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO: EXCELÊNCIA, ÉTICA E ENGAJAMENTO

Este capítulo analisa as seguintes questões: no contexto da Educação Básica, a docência é uma profissão? Quais aspectos podem mostrar-se críticos para que ela assim se configure? Para isso, o texto dialoga sobre circunstâncias contextuais que repercutem no trabalho do professor; retoma os conceitos de *bom trabalho*, profissão – em sua acepção mais genérica – e profissionalidade docente; e trata de aspectos da vida do professor que impactam a configuração da docência como profissão.

Considerar o contexto em que os professores estruturam suas vivências é essencial. Esteve (2014) colabora para esse exercício ao lembrar que, em um mundo em constante mudança, especialmente no que se refere às transformações sociais, a escola, até então de elite e com certa homogeneidade de estudantes, passou a incorporar toda a “massa” de crianças, adolescentes e jovens. Tal aumento conduziu, por conseguinte, à ampliação do número de docentes. Os professores se viram, então, diante da necessidade de redefinir seus papéis. Aqui se encontra um dos motivos do desencanto profissional por parte dos docentes. Porém, conforme Esteve (2014), há outros fatores que estariam entre as causas do “mal-estar docente”. O termo sinaliza o desajustamento dos professores, como grupo social, ocasionado pelas “circunstâncias de mudança que os obrigam a fazer mal o seu trabalho, tendo de suportar a crítica generalizada, que, sem analisar essas circunstâncias, os considera responsáveis imediatos pelas falhas do sistema de ensino” (ESTEVE, 2014, p. 97).

Para Esteve (2014), há dois grupos de fatores que ajudam a compreender a pressão exercida pelas mudanças de natureza social sobre a 'função docente': os de primeira ordem, que têm incidência direta na atuação dos professores em sala de aula, refletindo-se nas condições como exercem seu trabalho; e os de segunda ordem, referidos ao contexto em que os professores atuam, o qual afeta, de modo indireto, a motivação e o engajamento deles. O **Quadro 2** sintetiza os indicadores básicos das principais alterações no campo da educação (ESTEVE, 2014):²⁵

²⁵ O exemplar que utilizamos foi publicado em Portugal, o que demandou a adaptação de algumas palavras para o português falado no Brasil.

Quadro 2 – Indicadores básicos de mudanças no contexto da educação

Fatores contextuais	Características
“Aumento das exigências em relação ao professor”	Para além do ensino de determinados conteúdos escolares, até então considerados como o principal foco da ação docente, os professores passam a assumir outros papéis, como cuidar do equilíbrio psicológico dos estudantes, promover a integração social etc.
“Inibição educativa de outros agentes de socialização”	A escola – e, com ela, o professor – passa a ter papel central para a socialização dos estudantes, diante da inibição de outros agentes, como a família.
“Desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola”	Os meios de comunicação de massa e outras mídias acessadas pela internet alteram o papel do professor como transmissor de conhecimentos.
“Ruptura do consenso social sobre a educação”	A compreensão sobre os objetivos da escola é modificada. Não há mais um consenso, mas visões, em parte divergentes, sobre a que se destina a instituição escolar e a que valores ela deve se remeter.
“Aumento das contradições no exercício da docência”	Com a ruptura dos consensos sobre os objetivos e valores que fundamentam a escola, além da existência de uma multiplicidade de modelos educacionais, a atuação dos professores é fragilizada, o que os obriga, muitas vezes, a exercer a docência de modo contraditório.
“Mudança de expectativas em relação ao sistema educativo”	O sistema educativo deixa de atender unicamente às elites e passa a ser povoado por boa parte das pessoas em idade escolar. As consequências disso fazem com que o status social, bem como as compensações econômicas, até então presentes na vivência de quem frequentava a escola, deixem de existir ou sejam reduzidos.
“Modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo”	Ao não ter clareza dos resultados da escolarização dos filhos e ao observar que a massificação do acesso à escola não se traduziu em promoção social dos mais pobres, a sociedade reduz o apoio, até então quase unânime, ao sistema de ensino.
“Menor valorização social do professor”	O status social e cultural que os professores tinham há algum tempo não existe mais na mesma medida – “o saber, a abnegação e a vocação destes profissionais

	eram amplamente apreciados” (ESTEVE, 2014, p. 105). A escolha das pessoas pela docência é vista, muitas vezes, como falta de opção ou de capacidade para conquistar um trabalho mais valorizado, social ou financeiramente.
“Mudança dos conteúdos curriculares”	A transformação da ciência e da própria sociedade se reflete no currículo, de modo que há ampliação do volume de conhecimentos e intensificação da necessidade de atualização profissional, gerando, assim, insegurança sobre o que e como ensinar.
“Escassez de recursos materiais e condições de trabalho deficientes”	A ampliação do número de estudantes e de professores e a complexificação do contexto social e escolar não repercutiram na melhoria das condições de trabalho e disponibilidade de materiais relevantes à boa atuação dos docentes. Assim, o ensino de qualidade está muito mais relacionado ao que o autor nomeia como “voluntarismo dos professores” que à disponibilidade de condições e materiais adequados às necessidades escolares.
“Mudanças nas relações professor-aluno”	As relações entre professores e estudantes até então eram bastante desiguais, de forma que aos primeiros estavam garantidos direitos e aos segundos, deveres. Essa relação segue desigual, no entanto, muitas vezes marcada por situações de agressão e impunidade. Conflitos e situações de violência mostram-se frequentes e exigem a complexa compreensão dos professores e dos estudantes de como construir interações mais justas, participativas, voltadas à boa convivência.
“Fragmentação do trabalho do professor”	Há um enorme leque de ações a que os professores precisam responder, caracterizando um contexto fragmentado de atuação. Funções administrativas, de planejamento, formação, avaliação, organização de espaços, atendimento às famílias, reuniões com coordenação e outros professores etc. são alguns exemplos da diversidade de atividades desempenhadas pelos docentes na situação escolar.

Fonte: Elaborado com base em Esteve (2014, p. 100).

Todos esses indicadores de mudança geram, segundo Esteve (2014), consequências negativas nos modos como os professores configuram o fazer docente, com destaque para elementos relacionados à saúde mental: “sentimentos de desajustamento e insatisfação perante os problemas reais da prática do ensino, em aberta contradição com a imagem ideal do professor”, “pedidos de transferência, como forma de fugir de situações conflituosas”, “desenvolvimento de esquemas de inibição, como forma de cortar a implicação pessoal com o trabalho que se realiza” e “desejo manifesto de abandonar a docência (realizado ou não)” (ESTEVE, 2014, p. 113).

Outro estudioso que favorece a compreensão de aspectos desse contexto é Arroyo (2013), que estabelece um paralelo entre os campos da saúde e da educação para problematizar o modo como seus profissionais são percebidos no Brasil. O autor observa que, enquanto a área da saúde dá centralidade ao médico, e não ao hospital, a da educação tem a escola no centro. As políticas, as teorias e os cursos de formação docente destacam prioritariamente a escola, deixando os sujeitos da educação, entre eles o professor, em segundo plano. É perceptível, portanto, a necessidade de fortalecer o professor, criando condições e incentivos para que ele se desenvolva profissionalmente ao longo de sua trajetória. A presente investigação tem a intenção de contribuir para isso.

A fragilidade dos modos como é percebida a relevância da docência nos leva a Freire (2013), que, no livro *Professora, sim; tia, não*, contrapõe os papéis da tia e da professora para refletir sobre a identidade docente. No Brasil, até os dias de hoje, professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – Anos iniciais são comparadas às tias, numa ênfase ao ato de acolher, apoiar e amar os alunos. Sem menosprezar a importância das tias para as crianças, o autor indica a necessidade de estabelecer, como elemento identitário de quem ensina, aspectos do próprio fazer profissional – ensino voltado a promover aprendizagens sistematizadas, significativas e comprometidas – e da formação. Isso demanda a nada fácil, apesar de muitas vezes prazerosa, busca e promoção do conhecimento. Afirma ele:

Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento, enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco [...]. Minha intenção neste texto é mostrar que a tarefa da ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem

com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica. (FREIRE, 2013, p. 28)

Freire (2013) também assinala o compromisso da professora com a liberdade e com a democracia, por percebê-la como profissional que, diante dos estudantes e dos familiares deles, pode ser capaz de “recusar o arbítrio e o todo-poderosismo de certos administradores chamados modernos” (FREIRE, 2013, p. 33).

Para problematizar as marcas constitutivas da identidade docente, Arroyo (2013), assumindo-se como professor, faz a si mesmo a seguinte pergunta: “quem somos?”. Diante dessa questão, ele confronta a percepção social sobre os docentes com a dos próprios profissionais:

Somos a imagem que fazem de nosso papel social, não o que teimamos ser. Teríamos de conseguir que os outros acreditem no que somos. Um processo social complicado, lento, de desencontros entre o que somos para nós e o que somos para fora. Entre imagens e autoimagens. É frequente lamentar que não somos socialmente reconhecidos. [...] Sabemos pouco sobre nossa história. Nem nos cursos normais, de licenciatura e pedagogia nos contaram quanto fomos e quanto não fomos. O que somos? (ARROYO, 2013, p. 29)

A identidade docente é afetada pelo contexto de precarização do trabalho dos professores. Precarização que passa, por exemplo, pela falta de prestígio social, de condições de vida e de remuneração, bem como pela reduzida satisfação com que os profissionais atuam. Ao tratar daquilo que fragiliza a compreensão da docência como profissão, Lüdke e Boing (2004) sublinham:

O grande número de pessoas que a exercem, com diferentes qualificações (e até sem nenhuma especificamente), também concorre para essa fragilidade, assim como o crescente número de mulheres, o que alguns autores consideram um traço das ocupações mais fracas, ou, no máximo, semiprofissões. [...] Poderíamos também enumerar a entrada e saída da profissão, sem o controle de seus próprios pares; a falta de um código de ética próprio; a falta de organizações profissionais fortes [...]; e também, sem querer esgotar a lista, a constatação de que a identidade “categorial” dos professores foi sempre bem mais atenuada, isto é, nunca chegou a ser uma “categoria” comparável à de outros grupos ocupacionais. (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1.168)

A complexidade do campo da educação afeta diretamente a configuração da docência como profissão. Para avançar nessa discussão, vamos retomar o conceito

de *bom trabalho* em sua articulação com o contexto específico da educação. Trata-se de um movimento inicial, a ser ampliado e aprofundado nos capítulos 4 e 5, com as análises dos dados de pesquisa.

3.1 EXCELÊNCIA E DOCÊNCIA

A excelência, no âmbito do conceito de *bom trabalho*, é compreendida como alta qualidade técnica, carregando conhecimento especializado (GARDNER, 2010a). Ao realizar com excelência o trabalho, um profissional coloca em ação um conjunto de repertórios teóricos, conceituais, práticos e técnicos que possibilitam o alcance qualificado de seus objetivos. Mas como determinar o que caracteriza a excelência no complexo campo da educação? Precisam ser observados diferentes aspectos.

De início, um primeiro aspecto remete ao conceito de “novas arquiteturas pedagógicas” proposto por Araújo (2011; ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020; ARAÚJO; ARANTES, 2023), cuja definição considera tanto a complexidade do mundo, da sociedade, da escola e dos processos que permeiam o ensinar e o aprender quanto a urgência de transformação nos conteúdos educativos, nas formas e nos métodos de ensinar e nas relações entre docentes e estudantes. O foco nos conteúdos evidencia a importância de não se voltar apenas para objetos de conhecimentos, mas também de permear os currículos com aprendizagens que envolvam a ética, a cidadania, a responsabilidade social e ambiental e os projetos de vida em uma perspectiva multi e interdisciplinar. Ou seja, há uma preocupação em integrar os conhecimentos de cada disciplina escolar, a fim de favorecer a compreensão do mundo pelos estudantes e a ação deles na realidade. Já a atenção às formas e aos métodos explicita a necessidade de repensar os tempos e espaços escolares, de possibilitar o uso de tecnologias e novas mídias, de estruturar a aprendizagem com vistas a integrar conhecimentos. Por fim, as relações entre estudantes e professores põe em discussão a construção das aprendizagens, levando em conta a mutualidade entre ambos nas interações e a preponderância de permitir que os estudantes se tornem autores do próprio conhecimento, por meio de uma participação efetiva e cooperativa nos processos educativos. Segundo Araújo (2011), as transformações indicadas nesses três aspectos podem se concretizar via um conjunto de metodologias, por exemplo, com a utilização da aprendizagem baseada

em problemas. Nela, os estudantes realizam projetos colaborativos para identificar problemas reais e relevantes de suas escolas e comunidades e construir soluções para eles. A mediação de todo o processo é feita pelo professor, que estrutura cada etapa, promove a participação do grupo, faz problematizações dos argumentos, ideias, perspectivas e escolhas dos estudantes, aporta conhecimentos, avalia o percurso e favorece a aprendizagem de todos (ARAÚJO, 2011).

Um segundo aspecto é a questão da participação dos estudantes no cotidiano da escola, algo que vem sendo analisado por diversos autores (GOMES DA COSTA, 2000; ANDRADE, 2009; DAYRELL; GOMES; LEÃO, 2010; HERMONT; OLIVEIRA, 2014; BRASIL, 2013). Para além de apenas assistir a aulas, fazer exercícios de fixação de conteúdos, estudar capítulos de livros didáticos e realizar avaliações em forma de provas, como os estudantes podem participar do dia a dia escolar?

No começo dos anos 2000, após debates suscitados já em fins da década de 1980 em diferentes campos sociais, educacionais e políticos, disseminou-se no Brasil o conceito de protagonismo juvenil. Um de seus representantes e defensores foi Antonio Carlos Gomes da Costa (2000), que propunha um olhar sobre o potencial dos estudantes, percebendo-os como fonte de iniciativa, de liberdade e de compromisso, em contraposição à visão reducionista de que não têm interesse por problemáticas que afetam o bem comum. A ideia de protagonismo juvenil, segundo o autor, dá centralidade aos estudantes e à participação deles nos espaços onde estão inseridos. A expectativa é proporcionar uma participação efetiva, capaz de transformar os contextos pessoal, familiar, escolar e social dos sujeitos. Nessa ótica, adolescentes e jovens devem ser ouvidos em relação aos seus interesses, anseios e necessidades, participar de decisões importantes para a escola, realizar projetos que buscam melhorar o ambiente escolar e seu entorno. Gomes da Costa (2000, p. 248) ressalta:

O protagonismo juvenil não significa que os adultos devam lançar sobre os ombros dos jovens a responsabilidade de solucionar problemas que eles próprios, à sua maneira, não foram capazes de resolver. Ao contrário, o protagonismo juvenil preconiza um tipo de relação pedagógica que tem a solidariedade entre gerações como base, a colaboração educador-educando como meio e a autonomia do jovem como fim. (GOMES DA COSTA, 2000, p. 248)

Na última década, observamos outras possibilidades de participação dos estudantes no contexto escolar, em meio às transformações sociais e a acontecimentos políticos. Um exemplo disso foram as ocupações das escolas por

estudantes secundaristas em 2016, em diversos estados brasileiros (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016). Grupos de jovens engajaram-se em movimentos de reivindicação pela melhoria de condições para si e para a atuação dos professores, ocupando as escolas. Iniciativas relacionadas à arte e à cultura na escola, propostas e implementadas com a participação ativa dos estudantes, também têm sido observadas. No entanto, Dayrell, Gomes e Leão (2010) chamam a atenção para o fato de que, apesar de a escola se constituir como um espaço que favorece a participação juvenil, essa dimensão ainda não é priorizada no processo educativo.

Um terceiro aspecto é a própria ideia de educação integral, que, conforme Gadotti (2009), voltou a ganhar destaque nas últimas décadas. O pesquisador sinaliza que a educação integral tem sido um tema recorrente na história, tratado por autores como Aristóteles, Marx, Édouard Claparède, Jean Piaget e Célestin Freinet, guardadas as especificidades de suas abordagens: uma educação voltada ao desabrochar do conjunto das potencialidades humanas, considerando as várias dimensões que permeiam as pessoas e que se desenvolvem ao longo da vida. No Brasil, as ideias de Paulo Freire – focadas na valorização da vida e do contexto dos educandos por meio de uma educação dialógica, popular e transformadora – são uma marca dessa perspectiva educacional.

Para caracterizar a educação integral no atual cenário brasileiro, é necessário mencionar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja versão final foi publicada em 2018, assume tal perspectiva como grande objetivo educacional do país.²⁶ No texto introdutório do documento, encontra-se uma declaração de compromisso com a educação integral:

Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e

²⁶ A proposta da BNCC advém de discussões político-educacionais iniciadas ainda na elaboração da Constituição Federal de 1988. O Artigo 210, por exemplo, já declarava que seriam definidos os conteúdos para a formação básica comum. Nessa mesma direção, o Artigo 26 da LDB, de 1996, previa explicitamente a elaboração de uma base nacional comum. A BNCC foi consolidada apenas em 2018, quando as redes de ensino municipais, estaduais e privadas precisaram realizar um processo de atualização e reconstrução de seus currículos à luz das orientações do referido documento, resguardando os direitos de aprendizagem dos estudantes brasileiros em cada etapa da Educação Básica.

promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BRASIL, 2018, p. 14)

Além do foco dado ao desenvolvimento dos estudantes em suas várias dimensões, a educação integral tem um conjunto de princípios, como propõe Gadotti (2009). Entre eles, destacamos os seguintes:

- **Integralidade:** remete a uma educação não fragmentada nem parcial, que atua de modo articulado com outros campos, como o da saúde, da assistência social, do transporte e da cultura. Também está ligado à integração do currículo escolar, sinalizando que os conhecimentos devem ser ensinados e aprendidos como eles se apresentam no mundo, ou seja, interconectados.
- **Conectividade:** diz respeito à conexão da escola com o bairro, com a comunidade, com a cidade. Por um lado, pretende permitir que o contexto dos estudantes seja considerado como parte essencial de suas vidas. Por outro, objetiva fazer com que haja articulação da escola com aquilo que ultrapassa os seus muros, de forma a promover situações que favoreçam aprendizagens significativas aos estudantes e aos demais integrantes da comunidade escolar, mobilizando-os a se perceberem como sujeitos desse contexto, capazes inclusive de transformá-lo.
- **Intersetorialidade:** indica que a escola está conectada não apenas à secretaria de educação, mas também aos demais entes da gestão pública, a fim de possibilitar um atendimento aos estudantes conforme suas várias demandas e necessidades.
- **Interculturalidade:** assinala a “interação, troca e interdependência cultural” (GADOTTI, 2009, p. 103), de modo a reconhecer, respeitar e valorizar a diversidade e pluralidade de referências.

Ao situar a necessidade de reinventar os conteúdos que se ensina, as formas e métodos de estruturar a vivência escolar, as relações entre estudante e professor, os modos de participação dos estudantes na escola e a urgência de efetivação de uma educação integral, trazemos à tona um conjunto de questões que podem

concorrer com a concretização da dimensão da *excelência* no contexto da educação. Poderíamos ampliar essa lista, porém, enfocaremos daqui em diante em um elemento que se mostrou central na leitura preliminar dos dados da pesquisa: a formação docente.

3.1.1 Formação docente

Esta seção aborda as formações inicial e continuada de professores como aspecto-chave à efetivação da *excelência*, relacionando tanto perspectivas tratadas por autores de referência e pesquisadores do tema quanto orientações e definições de documentos legais. Tal escolha se fundamenta, por um lado, no fato de a formação ser um tema relevante no contexto do desenvolvimento profissional docente, por outro, na análise preliminar das respostas dos sujeitos de pesquisa desta tese.

Nas últimas décadas, a formação de professores tem sido objeto frequente de estudos acadêmicos. Em uma pesquisa do tipo estado do conhecimento, Iria Brzezinski (2014), em conjunto com pesquisadores de seu grupo de investigação na PUC-Goiás²⁷, analisou teses e dissertações que foram defendidas entre 2008 e 2010, em 83 programas de pós-graduação no país. Desse montante, foram selecionadas 420 teses e dissertações elaboradas por pesquisadores vinculados a programas de pós-graduação de 17 universidades brasileiras, cujo foco é a formação de profissionais da educação. Foram feitas análises de conteúdo de 10 teses e 190 dissertações. Algumas das categorias analíticas mais recorrentes nos resultados são: concepções de docência e de formação de professores, políticas e proposta de formação de professores e formação inicial e formação continuada. Esta última, aparece em apenas 12% dos trabalhos analisados, enquanto 32% dos estudos referem-se à formação inicial de professores (BRZEZINSKI, 2014).

O tema da formação de professores ganha ainda mais relevância quando se considera que o Brasil vivenciou uma ampliação na inclusão de crianças e jovens das camadas populares nas redes de ensino a partir de meados dos anos 1990. A chegada de novos estudantes às escolas trouxe uma série de consequências, como a necessidade de aumentar o número de docentes e de garantir a formação para um

²⁷ A autora faz a ressalva de que pode haver mais teses e dissertações defendidas no período, uma vez que o estudo só considerou aquelas cujos resumos estavam disponíveis on-line.

maior volume de professores das diversas áreas de conhecimento. No entanto, observa-se que o crescimento dos cursos de licenciatura foi significativamente inferior aos de bacharelado, além de serem ofertados, em sua maioria, em instituições privadas. Além disso, há discrepâncias na diversificação das modalidades de tais cursos: segundo Gatti²⁸ (2014), em 2011, enquanto 73% dos cursos de bacharelado tinham estudantes em cursos presenciais, no caso das licenciaturas, havia 17% dos cursos nessa modalidade. No mesmo ano, entre as licenciaturas à distância, 78% eram oferecidas por instituições privadas. A mesma fonte de dados indica que, em 2001, não havia licenciaturas EaD (Educação a Distância) nas instituições privadas (GATTI, 2014).

O *Censo da Educação Superior 2022* (BRASIL, 2023), publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), indica que o maior curso de graduação do país em número de estudantes é o de Pedagogia, com 821.864 estudantes. Destes, 20,9% estudavam na modalidade presencial, enquanto 79,1%, na modalidade EaD. O mesmo estudo identifica que 65,75% dos estudantes que cursavam licenciaturas estavam matriculados em instituições privadas, dos quais 88% na modalidade EaD e 12% na modalidade presencial. Já entre os estudantes matriculados em instituições de Ensino Superior públicas, que somam 34,25% do total, 81,26% cursam a modalidade presencial.

Esses dados preocupam autoridades e especialistas do campo da educação, especialmente pelo histórico de baixa qualidade dos cursos EaD de formação inicial de professores no país.

3.1.1.1 Formação inicial de professores

Quando se discute formação inicial dos professores, muitos são os aspectos considerados essenciais pelos autores do campo. Araújo, Arantes e Pinheiro (2020) apontam para a importância de pensar a formação docente conectada com uma escola que está sendo reinventada. Para eles,

²⁸ Os dados mencionados pela autora são do Censo da Educação Superior de 2009, 2010 e 2011 (MEC/Inep).

[r]omper com a forma tradicional ainda prevalente de formar professores no Brasil é uma condição necessária (embora não suficiente, claro) para que as inovações do mundo contemporâneo sejam absorvidas nos espaços educativos, para que a escola cumpra a sua função social de formar e instruir as novas gerações. (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020, p. 63)

Gatti (2014) avalia a demanda de construção de uma iniciativa consistente de formação de professores, defendendo que o objetivo dos cursos de licenciatura “é formar profissionais para o trabalho docente na educação básica, ou seja, formar professores, o que é muito diferente de formar especialistas disciplinares” (GATTI, 2014, p. 35). Chama a atenção para o fato de que os cursos de licenciatura no Brasil dialogam muito mais com os bacharelados, em que os estudantes aprofundam conhecimentos específicos de cada área (como a matemática, a história, a biologia etc.), em vez de preparar os graduandos para a futura atuação como professores – objetivo que demandaria conhecimento consistente sobre psicologia, didática, avaliação e outras temáticas pertinentes aos processos de ensino e aprendizagem. A autora problematiza se

[...] a formação panorâmica e fragmentada, reduzida, encontrada nos currículos dessas licenciaturas é suficiente para o futuro professor vir a planejar, ministrar, avaliar ou orientar atividades de ensino na educação básica, lidando adequadamente com os aspectos de desenvolvimento humano de crianças, adolescentes e jovens, oriundos de contextos diferenciados, com interesses e motivações heterogêneos, comportamentos e hábitos diversos. Uma vez que esses alunos não são seres abstratos, mas pessoas que partilham sua constituição com ambiências sociais cada vez mais complexas, o trabalho dos professores demanda uma compreensão mais real sobre eles e sobre a própria instituição escola, em uma formação que lhes permita lidar com as condições concretas de aprendizagem nas ambiências das salas de aula. (GATTI, 2014, p. 40)

Há sinergia entre as perspectivas de Gatti (2014) sobre a indispensável consolidação de uma iniciativa de formação no país e de Abrucio e Segatto (2021) sobre a urgência de referenciais docentes para a estruturação de modelos de formação e desenvolvimento profissional. Referenciais docentes são diretrizes gerais e específicas que fundamentam o percurso dos professores ao longo de sua trajetória de formação inicial e de desenvolvimento profissional durante a carreira, sendo compostos de valores e princípios orientadores. Deles, decorrem três etapas de

formação docente articuladas entre si, que, na visão dos autores, funcionam como bússola para que a profissão se estruture de modo sistêmico:

- Etapa 1: Formação inicial: formação específica em nível superior em cursos de licenciatura, como o de Pedagogia, Letras, Matemática, Biologia etc.
- Etapa 2: Políticas de indução à carreira: ações de formação dos professores, que, após processos seletivos, precisam conhecer o currículo, a estrutura e o funcionamento das secretarias de educação para serem incorporados adequadamente aos quadros das redes de ensino.
- Etapa 3: Desenvolvimento profissional e formação continuada: percurso de formação em que os professores aprimoram seus conhecimentos e práticas ao longo da vida.

Essas três etapas estão assentadas em quatro elementos: conhecimentos específicos das disciplinas ministradas; competências gerais necessárias para realizar o trabalho docente (como comunicação, colaboração, escuta etc.); prática profissional (conhecimento de didática, metodologias etc.); e valores próprios do ofício, considerando o compromisso com a aprendizagem dos estudantes.

Sobre a formação inicial, Imbernón (2011, p. 60) propõe um olhar atento para o “conhecimento profissional cultural, ou do contexto, e [para] o conhecimento prático com toda a sua carga de compromisso científico, político, eticidade e moralidade da profissão de educar”. Reconhece a necessidade de os licenciandos vivenciarem, na formação inicial, situações reflexivas e de socialização que permitam a significação de estereótipos, estigmas e esquemas interiorizados ao longo da trajetória de escolarização, no intuito de contribuir para que não preponderem nem na formação nem na prática profissional. Essas vivências devem favorecer a abertura e a preparação dos futuros profissionais para lidar tanto com as transformações que ocorrem nos diversos campos, quanto com a multiplicidade de contextos, percepções de mundo e necessidades de seus futuros estudantes. O pesquisador salienta a relevância de os currículos de formação de professores possibilitarem experiências interdisciplinares dos conhecimentos de área, integrando-os e conectando-os com temas da atualidade, de modo que possam proporcionar aos estudantes

aprendizagens contextualizadas e ampliação da capacidade crítica (IMBERNÓN, 2011).

Libâneo (2011) observa formação inicial de professores de um ponto de vista crítico-reflexivo, em que a prática docente é subsídio para a teoria e a teoria é nutriente para a construção de uma prática mais consistente. Possibilitar que o futuro professor examine seu contexto histórico e cultural e identifique os elementos centrais do fazer docente pode ser um caminho para que ele crie estratégias para “fazer pensar” quando estiver em ação na escola. Trata-se de um modelo formativo preocupado em fornecer condições para que o professor estruture situações em que os estudantes sejam instigados a construir e a expressar ideias, pensamentos e conhecimentos e a resolver problemas significativos. Há nele a ênfase numa formação inicial que promova o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas às novas condições de trabalho, indo além dos compromissos vinculados à sala de aula. Inclui até mesmo a participação do professor no coletivo de profissionais a que pertence, “discutindo no grupo suas concepções, práticas e experiências, tendo como elemento norteador o projeto pedagógico” (LIBÂNEO, 2011, p. 89). Um alerta é importante aqui: Nóvoa (1999) lembra que os professores já adotavam postura reflexiva antes de os programas de formação e pesquisa assumirem esse foco. Logo, na linha do “fazer pensar”, o desafio não é criar programas para formar o professor reflexivo, mas integrar distintas perspectivas às iniciativas de formação, como a transformação de saberes e experiências em conhecimento sistematizado, o trabalho com abordagens autobiográficas e o incentivo a práticas de investigação pelos próprios docentes (NÓVOA, 1999).

A dimensão crítico-reflexiva da formação inicial de professores de Libâneo (2011) se aproxima da concepção de formação do professor pesquisador de André (2016). Há consenso sobre a importância desse tipo de formação, mas pouca concordância sobre como concretizá-lo. A proposta do professor pesquisador se associa à promoção da autonomia do profissional. Com um olhar crítico sobre sua prática, ele pode vir a fazer escolhas mais significativas em relação aos caminhos a seguir e às ações a implementar:

Adotando essa perspectiva e tendo como horizonte a aprendizagem significativa dos alunos, defendemos um processo formativo em que o docente tenha oportunidade de refletir criticamente sobre a sua prática, analisar seus propósitos, suas ações e seus resultados

positivos e o que é preciso melhorar, de modo a obter sucesso em seu ensino. (ANDRÉ, 2016, p. 18)

André (2016) indica algumas condições para que o profissional se constitua como professor pesquisador: disponibilidade de tempo, apoio técnico e acesso a fontes de estudo e a espaço para atividades de investigação. Além disso, destaca a relevância do desenvolvimento de habilidades de pesquisa que favoreçam a atuação do professor nos processos de construção de conhecimentos. Ou seja, ainda que o foco da formação do professor pesquisador não seja levá-lo a atuar profissionalmente com pesquisa, como fazem investigadores de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, por exemplo, é importante que ele, em suas práticas e ao lado dos estudantes e seus pares, aprenda a elaborar perguntas que orientem seus estudos, a produzir, organizar e analisar dados por meio de procedimentos variados (como a aplicação de questionários, a realização de entrevistas e de grupos focais e a observação de campo) e a sistematizar e divulgar os resultados de seus percursos investigativos. Apesar das potencialidades dessa formação, André (2016) assinala que nem todo profissional irá desejar atuar como um professor pesquisador, o que, em si, não é um problema nem argumento para culpabilizar os profissionais pelos resultados de sua ação.

O trajeto de formação do professor pesquisador pode se realizar via práticas individuais de produção de conhecimento. Contudo, certos autores propõem uma escola reflexiva, na qual os esforços de pesquisa sejam um compromisso coletivo dos profissionais, integrado aos aspectos mais significativos para o todo, construindo “comunidade investigativa” (ALARCÃO,²⁹ 2010 apud ANDRÉ, 2016). Nas comunidades investigativas, coletivos de professores – vinculados a escolas e universidades, por exemplo – e outros profissionais escolhem e conjugam questões de interesse comum, mobilizam esforços de investigação para promover compreensão aprofundada delas e, ao mesmo tempo, buscam possibilitar o desenvolvimento dos sujeitos de aprendizagem.

O debate anterior demonstra o papel da formação inicial na trajetória docente. Mas como ela é abordada nas legislações brasileiras? Para responder a essa questão,

²⁹ ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2010.

recorreremos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional³⁰ (LDBEN), ao Plano Nacional de Educação (PNE) e à Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC–Formação).

O artigo nº 62³¹ da LDBEN define que a formação de professores que atuam na Educação Básica deve ocorrer em nível superior, em cursos de licenciatura plena, sendo aceita a formação na modalidade normal, em curso de nível médio para profissionais da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental – Anos iniciais (BRASIL, 1996). A lei estipula que a formação inicial e a formação continuada dos docentes devem ser garantidas, em regime de colaboração, pela União, pelo Distrito Federal, pelos estados e municípios. A formação inicial deve ser realizada preferencialmente na modalidade presencial,³² mas pode também ser feita na modalidade EaD. O texto demarca, ainda, a necessidade de garantir formação continuada no local de trabalho do professor ou em instituições de Educação Básica ou de Ensino Superior, como cursos de graduação, pós-graduação e de educação profissional. Já o artigo nº 67 versa sobre a valorização dos profissionais do campo da educação, a ser considerada pelos sistemas de ensino com base nos seguintes fatores: aperfeiçoamento profissional continuado (item II) e progressão funcional, vinculada à titulação ou à habilitação dos docentes, entre outros (item IV).

A Lei Federal nº 13.005/2014, por sua vez, institui o PNE, que estabelece 10 diretrizes e 20 metas a serem alcançadas no período de 2014 a 2024, devendo ser implementadas por meio de estratégias articuladas entre a União, o Distrito Federal, os estados e os municípios. Entre as diretrizes, encontra-se a “valorização dos (as) profissionais da educação” (BRASIL, 2014), a qual se relaciona às metas 15 e 16 (dirigidas para a formação inicial e continuada de professores) e 17 e 18 (focadas na equiparação salarial dos profissionais da educação com a de outros profissionais com escolarização equivalente e na elaboração de planos de carreira). O documento do PNE descreve as metas de formação do seguinte modo:

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de

³⁰ Lei número 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Desde então, foram feitas exclusões, inclusões e alterações por meio de leis complementares.

³¹ A redação do artigo 62, transcrita no presente trabalho, é a dada pela Lei nº 13.415, de 2017.

³² Importante registrar que, conforme dados do Censo da Educação Superior 2022, a formação inicial não tem, na prática, em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, acontecido preferencialmente na modalidade presencial.

vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014)

O PNE pretende assegurar que todos os professores tenham formação inicial de nível superior e formação continuada, em nível de pós-graduação ou em outras modalidades. É improvável que tais metas sejam atingidas até o final de 2024, posto que muitas das estratégias previstas não foram efetivadas ou foram implementadas apenas parcialmente. O elevado volume de professores da Educação Básica no país também aparece como um dificultador da concretização do plano nos meses restantes para seu término. Estão em curso as discussões do novo Plano Nacional de Educação, a vigorar nos próximos dez anos. Certamente, novas metas para a formação docente precisarão ser incluídas nele.

A Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019), chamada de BNC-Formação, conforme resolução publicada em 2019 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), define fundamentos, princípios, competências gerais e competências específicas e habilidades a serem trabalhados nos cursos superiores de formação inicial de professores e demais profissionais da Educação Básica no país. Assim, os cursos devem contemplar:

I- a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II- a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas; e III- o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação. (BRASIL, 2019, Art. 5)

Segundo o documento, os cursos superiores de formação inicial de professores precisam se basear nos seguintes princípios: valorização da profissão docente; articulação entre teoria e prática; equidade no acesso à formação; integração entre

formação inicial e continuada; entendimento da formação continuada como algo essencial à promoção da profissionalização docente; compreensão dos professores como agentes produtores de conhecimento e de cultura; e “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (BRASIL, 2019, Art. 6).

O texto define, igualmente, 10 competências gerais – similares às 10 competências gerais da BNCC, que propõem um conjunto de direitos de aprendizagem dos estudantes brasileiros da Educação Básica. Há, portanto, um espelhamento dessas competências gerais nas competências ligadas à preparação dos futuros profissionais da educação. São previstas, também, competências específicas, organizadas em três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. O **Quadro 3** apresenta as competências específicas de cada uma das três dimensões:

Quadro 3 – BNC-Formação: Dimensões e competências específicas

1. Conhecimento profissional	2. Prática profissional	3. Engajamento profissional
1.1 Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los	2.1 Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens	3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional
1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem	2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem	3.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender
1.3 Reconhecer os contextos	2.3 Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino	3.3 Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção dos valores democráticos
1.4 Conhecer a estrutura	2.4 Conduzir as práticas	3.4 Engajar-se,

e a governança dos sistemas educacionais	pedagógicas dos objetos conhecimento, competências e habilidades	profissionalmente, com as famílias e com a comunidade
--	--	---

Fonte: Reproduzido de Brasil (2019, p. 13-14).

A BNC-Formação determina que os cursos de formação inicial de professores devem ser de nível superior, de licenciatura, com carga horária mínima total de 3.200 horas, organizados em três grupos formativos:

I- Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais. II- Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos. III- Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora. (BRASIL, 2019, Art. 11)

As definições previstas pela BNC-Formação ainda não foram implementadas pelos cursos de licenciatura, tendo enfrentado forte resistência entre pesquisadores e entidades representativas. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), por exemplo, elencou nove motivos de contrariedade em relação à resolução do CNE/MEC, entre eles, o que chamou de “uma formação de ‘uma nota só’”, isto é, a adoção de um olhar pragmatista sobre o campo da educação, ancorado na “ideia do direito à aprendizagem individual em detrimento de um projeto coletivo de educação” (ANPED, 2019, p. 2) e na visão negativa e homogeneizante dos professores, percebidos como responsáveis pelos resultados insuficientes nas avaliações educacionais. Para a ANPED (2019), a proposta desvaloriza a dimensão teórica da formação de professores, desconsidera o pensamento educacional do país e a condição social dos licenciandos, retoma ideias implementadas sem sucesso no

passado, deslegitima o papel dos professores nas decisões curriculares. Essa posição contrária à implementação da BNC-Formação foi apresentada ao Ministério de Educação por um grupo de instituições e profissionais da educação durante a Conferência Nacional de Educação (Conae), realizada em Brasília em janeiro de 2024.³³

3.1.1.2 Formação continuada de professores

O Censo Escolar, em sua edição de 2022, contabilizou um total de 2.315.616 professores no país, atuando em escolas públicas e privadas nas etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial e Educação Profissional.³⁴ A formação continuada pode colocar-se como caminho significativo para promoção do desenvolvimento profissional desse contingente expressivo de professores.

A formação continuada, como já expressa a nomenclatura, é um processo permanente, contínuo e conectado com o fazer docente. Realiza-se após a conclusão da formação inicial, concomitante à atuação profissional dos professores. Seu papel é estratégico, se se considera a complexidade do contexto educacional brasileiro e dos propósitos dos educadores, entre eles, o objetivo de promover o desenvolvimento integral dos estudantes e a perspectiva da aprendizagem profissional permanente.

Para Nóvoa (1999), qualquer transformação que se queira implementar no campo da educação, diante dos desafios educacionais contemporâneos, passa pela formação de professores. Sem responsabilizar os docentes pelos dilemas e problemas do campo, o autor sinaliza para uma formação que “situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, ao longo dos diferentes ciclos de sua vida” (NÓVOA, 1999, p. 18) – algo que se constitui como uma nova concepção de formação, sendo preciso considerá-la nas políticas dessa área. Como observa, as iniciativas de formação continuada, tal como as de formação inicial, seguem tendências de “escolarização” e “academização”. Esse fato leva a uma

³³ Cabe destacar que o documento final da Conae 2024 demanda a revogação da BNC-Formação, assim como do Novo Ensino Médio e da própria BNCC, entre outros pontos encaminhados ao Ministério da Educação.

³⁴ O dado fornecido pelo Censo Escolar não inclui professores que estejam em funções exclusivamente administrativas, ou seja, que não estejam lecionando junto aos estudantes em algum dos segmentos da Educação Básica.

situação em que os professores e pesquisadores do Ensino Superior continuam influenciando a ação dos docentes da Educação Básica (NÓVOA, 1999).

Gatti (2008) sublinha a intensificação das iniciativas de educação continuada, para a formação de professores brasileiros, a partir do início dos anos 2000. Segundo a autora, há grande diversidade de intenções, modalidades e formatos de formação, indo desde cursos de pós-graduação estruturados e formalizados até atividades de natureza ampla e genérica, como seminários, congressos, cursos livres das secretarias de educação, grupos de estudo etc. Ora são realizados na modalidade presencial, ora nas modalidades híbrida ou à distância. Variam, também, os tempos de duração, os espaços de realização e as instituições que ofertam os processos formativos, como universidades, órgãos federais, estaduais ou municipais, organizações não governamentais, empresas etc.

O surgimento de tantos tipos de formação não é gratuito. Tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia a dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas. Criaram-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação. (GATTI, 2008, p. 58)

A pesquisadora nota que, em muitas situações, a formação continuada assume o papel de suprir lacunas da formação inicial dos profissionais, ultrapassando o que seria esperado dela, isto é, aprofundar e ampliar conhecimentos, bem como contribuir para o aprimoramento das práticas docentes, em contato com inovações do campo da educação. O fato é que, ao identificar precariedades na atuação profissional de seus professores, redes de ensino estruturam ações formativas. Com a ampliação substancial de ofertas formativas, eleva-se também a preocupação com a qualidade – das iniciativas e com as reais possibilidades de que elas favoreçam o desenvolvimento dos docentes. Nos termos da autora, há uma preocupação com a criteriosidade, a validade e a eficácia das propostas. Avaliações externas vêm sendo um meio de garantir a consistência e a relevância das iniciativas (GATTI, 2008).

A legislação brasileira teve papel impulsionador na ampliação da oferta de formação continuada no país (GATTI, 2008). Diversos são os dispositivos legais e documentos oficiais que tratam do tema, da mesma forma que na formação inicial: a LDBEN, nos artigos 62, 63, 67 e 87 (BRASIL, 1996); o PNE, nas metas 15 e 16

(BRASIL, 2014); e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, cuja resolução foi publicada pelo CNE/MEC em 2020, instituindo a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Conhecida como BNC-Formação Continuada de Professores (BNC-FC), ela indica vinculação entre a proposta e as metas 15 e 16 do PNE. Esses documentos determinam como competência da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios as políticas de formação continuada dos professores (BRASIL, 2020).

Assim como na BNC-Formação, a BNC-FC se fundamenta em três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Entre seus princípios, são mencionados: respeito à Constituição Federal; valorização e reconhecimento das instituições de ensino como responsáveis prioritárias pela formação continuada dos professores; colaboração entre os entes federados; professores como “responsáveis prioritários pelo desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social dos alunos, a partir de uma formação sólida que leve em conta o conhecimento profissional; a prática profissional; e o engajamento profissional” (BRASIL, 2020, p. 3); compromisso dos professores com valores éticos e de integridade profissional.

A BNC-FC pressupõe a aprendizagem de conhecimentos específicos das áreas em que os professores atuam, configurando-se como exemplo daquilo que Gatti (2008) menciona como um dos focos das políticas e programas de formação continuada, muitas vezes mais direcionadas a minimizar lacunas da formação inicial:

Desenvolvimento permanente tanto do conhecimento dos conceitos, premissas e conteúdos de sua área de ensino, quanto do conhecimento sobre a lógica curricular da área do conhecimento em que atua e das questões didático-pedagógicas (como planejar o ensino, criar ambientes favoráveis ao aprendizado, empregar linguagens digitais e monitorar o processo de aprendizagem por meio do alcance de cada um dos objetivos propostos), mantendo o alinhamento com as normativas vigentes e aplicáveis quanto às expectativas de aprendizagem. (BRASIL, 2020, Art. 6º)

Em resumo, o documento prevê fundamentos como o estudo de produção científica acerca de processos de aprendizagem, o desenvolvimento integral dos docentes (em suas dimensões pessoal e profissional), a relação entre ensino e pesquisa e a capacidade de monitoramento da própria aprendizagem e da dos

estudantes. Entre as modalidades, o texto sugere cursos presenciais, semipresenciais ou à distância, podendo ser de atualização (mínimo de 40 horas de carga horária), de extensão (carga horária variada), de aperfeiçoamento (180 horas de duração), de pós-graduação *lato sensu* (mínimo de 360 horas) e/ou de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Observa-se, então, a predominância de formatos oferecidos pelas Instituições de Educação Superior. A BNC-FC lista algumas características para as formações: “foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica” (BRASIL, 2020, p. 5). Elas foram incorporadas ao documento seguindo o estudo de revisão de literatura da Fundação Carlos Chagas³⁵ (Moriconi, 2017, p. 15), cujo objetivo era responder às seguintes questões:

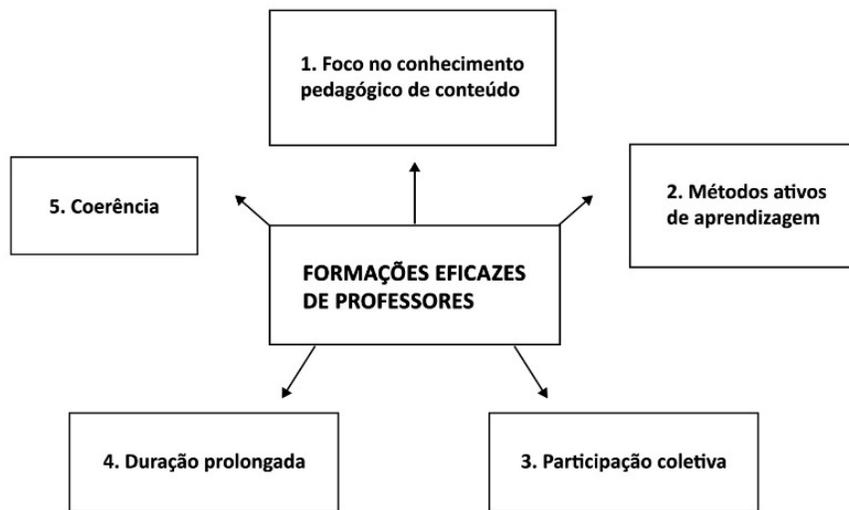
- Quais as características comuns de iniciativas de formação continuada que apresentam evidências de eficácia?
- Como se entende que essas características contribuem para a eficácia das iniciativas?

O material analisou artigos de revistas acadêmicas, relatórios de organizações internacionais e livros de especialistas reconhecidos internacionalmente, publicados a partir dos anos 2000. Parte dos textos aborda estudos empíricos de formações de professores em diversos países, como Estados Unidos, Austrália, Reino Unido, Holanda, além de investigações de pesquisadores latino-americanos.

O principal achado da revisão se refere à articulação entre as cinco características de formações continuadas eficazes, conforme a **Figura 4**.

³⁵ Moriconi (2017) utiliza o termo “métodos ativos de aprendizagem”, em vez de metodologias ativas de aprendizagem, como é empregado na BNC-Formação. Isso também acontece com o termo “coerência sistêmica” da BNC-FC, o qual aparece como “coerência” em Moriconi (2017).

Figura 4 – Características de formações continuadas eficazes



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Moriconi (2017).

A seguir, indicamos como cada uma das características podem ser compreendidas:

1. O foco no conhecimento pedagógico do conteúdo tem como objetivo possibilitar que os professores desenvolvam habilidades para lidar com os modos como os estudantes aprendem e para integrar aspectos de suas áreas de conhecimento para favorecer o aprendizado.
2. O uso de métodos ativos de aprendizagem está ligado ao emprego de metodologias e estratégias que possibilitem a participação efetiva dos docentes nos momentos formativos, motivando-os a estudar juntos, partilhar saberes teóricos e práticos entre si, analisar e resolver problemas reais de suas salas de aula, realizar processos de investigação etc.
3. A participação coletiva no contexto da escola busca promover o trabalho colaborativo em situações concretas vivenciadas pelos docentes, favorecendo a produção e o estabelecimento da cultura profissional.
4. A duração prolongada parte de evidências de que iniciativas de formação com carga horária ampliada, contínua e intensiva mostram-se mais efetivas do que cursos pontuais quando se objetiva preparar os professores para lidar com os

desafios que enfrentam na escola, promover a aprendizagem dos estudantes e contribuir para transformações mais profundas no contexto escolar.

5. A coerência passa pela articulação interna de elementos como políticas educacionais de educação (formação inicial, currículo, livros didáticos e avaliações), contexto escolar e conhecimentos e necessidades dos docentes (MORICONI, 2017; MORICONI *et al.*, 2018).

A terceira característica descrita por Moriconi (2017) – a dimensão colaborativa (em que professores estudam, refletem, dialogam, identificam e solucionam problemas reais etc.) e contextualizada (situada na escola) da formação continuada – tangencia a ideia de “equipe pedagógica” (PERRENOUD,³⁶ 1996 apud NÓVOA, 1999). Nesta última, ganha relevância o estabelecimento de interações significativas entre pares, voltadas à análise de práticas de natureza pedagógica, à reflexão sobre dilemas enfrentados cotidianamente, à partilha de conhecimentos específicos, à construção de integração de conhecimentos e fazeres, entre outros. Essas situações contribuem para que seja possível “inscrever a dimensão coletiva no *habitus* profissional dos professores” (NÓVOA, 1999. p. 19). Desenhos formativos desse tipo, pretendem fazer da escola um ambiente potente para o desenvolvimento não apenas de crianças, adolescentes e jovens, mas também de seus professores, considerando processos de formação estruturados e conectados aos contextos escolares, assim como comprometidos com os propósitos pessoais, profissionais e coletivos dos docentes.

3.2 ÉTICA E DOCÊNCIA

A ética é tema central para a filosofia. Como assinala Marcondes (2007), ao longo da história, foi discutida por pensadores como Platão, Aristóteles, Santo Agostinho, Descartes, Spinoza, Kant, Mill, Nietzsche e Weber. Reconhecemos tratar-se de um campo amplo, que demandaria um estudo aprofundado. Por não ser foco desta investigação, não será discutida teoricamente. Tendo em vista a temática da presente investigação, que inclui pensar aspectos que caracterizam o professor em

³⁶ PERRENOUD, Philippe. **Enseigner**: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Paris: ESF éditeur, 1996.

sua dimensão profissional, interessa-nos compreender a ética no contexto profissional, particularmente no campo da docência (cf. Capítulo 5).

Conforme Marcondes (2007, p. 9), a ética pode ser articulada a um conjunto de “valores que adotamos, [com o] sentido dos atos que praticamos e [com a] maneira pela qual tomamos decisões e assumimos responsabilidades em nossa vida”. O autor cita os códigos de ética seguidos por muitas das profissões, os quais respondem à necessidade de explicitar os princípios éticos de atuação em certo campo, oferecendo orientação aos profissionais, parâmetros para uma reflexão sobre o “que é certo ou errado, bom ou mau, permitido ou proibido” (MARCONDES, 2007, p. 9), segundo valores e normas de determinado contexto social. Esse referencial é o que permite que as pessoas, profissionais e/ou trabalhadores atuem com liberdade nas situações sociais, mas cientes do que é seu dever. Um dever de natureza ética que pode variar entre as múltiplas realidades sociais.

Marcondes (2007) situa três sentidos para ética. O primeiro deles trata do “sentido básico”, ligado à acepção do termo *ethos*, que remete ao “conjunto de costumes, hábitos e práticas de um povo” (2007, p. 10). Esses elementos são definidores dos modos de agir de um povo e por ele compreendidos como corretos. O segundo é o “sentido prescritivo”, aludindo a normas ou preceitos definidores dos valores e deveres previstos em uma sociedade ou campo profissional – neste último a dimensão prescritiva se concretiza em documentos específicos, como os códigos de ética. O terceiro é o “sentido reflexivo”, concernente às concepções filosóficas e às teorias que atravessam a vida das pessoas num certo contexto social. Segundo o autor, funciona como uma “metaética”: “uma reflexão sobre a ética, seus fundamentos e pressupostos, diferente da formulação de uma ética determinada” (2007, p. 10), por exemplo, a ética da responsabilidade, o utilitarismo e a ética dos princípios. As sociedades, com toda sua complexidade, lidam com dilemas em relação aos valores. Nelas convive uma grande diversidade de referenciais, o que exige reflexões críticas permanentes sobre acontecimentos concretos da vida.

Nesta pesquisa, a ética é elemento essencial, estando entre as três dimensões centrais do *bom trabalho*. Mas como defini-la em conexão com questões profissionais? De acordo com Gardner (2009a, p. 25):

[...] um trabalho ético ostenta as seguintes características: o profissional possui um conjunto de valores que pode afirmar

livremente. Tais valores são inspirados nos valores mais tradicionais do seu âmbito de atividade, embora aceite-se a existência de diversas nuances. O profissional esforça-se por operar segundo tais valores, mesmo que haja um conflito de interesses direto com os próprios interesses daquele profissional. Ele reconhece as questões de ordem moral mais complexas, combate com elas, busca orientação e aconselhamento, reflete a respeito do que deu certo e busca corrigir a trajetória no futuro ao surgirem circunstâncias similares àquelas com as quais se defronta. Numa colocação mais abrangente, o profissional leva a sério os desafios da responsabilidade e busca comportar-se de modo tão responsável quanto possível.

Na docência, esse entendimento sobre a ética se evidencia, por exemplo, em atitudes de respeito, justiça e responsabilidade. Passa pelo estabelecimento e legitimação social de princípios que orientam a profissão, num caminho para explicitar o compromisso individual e coletivo com o desenvolvimento dos estudantes da Educação Básica e para expressar o empenho na manutenção dos valores profissionais. Esteban (2018) atenta-se para o compromisso e a responsabilidade entre os elementos de uma lista “considerável” de deveres éticos:

Haverá pessoas que, por “excelentes professores”, os mais destacados que se possa imaginar, se referem a pessoas que abordam a tarefa educativa com uma ética profissional mínima e consistente. Cada vez mais, e é sem dúvida bom que assim seja; pensa-se que bons professores são aqueles que cumprem a deontologia da profissão docente, com o conjunto de compromissos e deveres que um professor deve assumir, por exemplo, com os seus estudantes, com os seus familiares, com os colegas de trabalho, com a sua profissão ou com a sociedade como um todo. Neste quadro ético, reúnem-se questões tão importantes e necessárias como o exercício da responsabilidade em todas as ações que o professor realiza no dia a dia, a defesa da veracidade e da objetividade na explicação das coisas, o respeito pela diversidade dos valores culturais e sociais, a aposta na formação contínua etc. A lista de compromissos e deveres éticos do professor atual pode ser, como é lógico pensar, considerável. (ESTEBAN BARA, 2018, p. 11, tradução nossa)

Dialogando acerca da responsabilidade e do compromisso dos professores com os estudantes e com o próprio desenvolvimento profissional, mencionamos a pesquisa conduzida por Araújo e Arantes (2022) com 2 mil professores da Educação Básica das cinco regiões brasileiras. A investigação, “Desejos e projetos de vida docentes”, perguntou aos professores: “quais são os seus objetivos e planos para os próximos anos e para um futuro mais distante? Como você se sente em relação a

eles?”. O estudo revelou que, apesar das dificuldades cotidianas, aprofundadas durante a pandemia de Covid-19, para 83% dos docentes, a educação ocupa lugar central em seus projetos de vida, por isso desejam seguir atuando como professores. Destes, 100% demonstraram compromisso com a educação e a profissão docente; e 56% deles declararam almejar uma ética do cuidado e da responsabilidade na vida e na profissão.

Arroyo (2019) coloca no centro da discussão da educação e da docência as “vidas ameaçadas” de crianças, adolescentes, jovens e adultos que estão na escola e, também, de seus educadores. A ética é fundamento essencial para que o autor reflita sobre a crise do valor da vida, observando as violências experimentadas pelos sujeitos da/na escola – por exemplo, violência moral, ataque às diversidades, falta de condições mínimas à sobrevivência. Em sua visão, a imoralidade com que as vidas são tratadas exige respostas éticas:

Diante da irresponsabilidade moral com que o Estado oprime o viver/não viver dos educandos populares, as escolas públicas e seus profissionais tentam responder com escolhas morais, éticas, políticas radicais. Assumir a centralidade da ética na formação e na prática docente-educadora de vidas tratadas com tantas injustiças e imoralidades. Diante de uma negação política da ética, precarizando vidas, somos obrigados a fazer escolhas morais na política e na educação que sempre teve como função social, política, acompanhar, proteger, formar vidas humanas. (ARROYO, 2019, p. 232)

Severino (2013) associa a ética do professor à sua atuação como alguém que “forma”, ou seja, não se limita ao ensino, ao treinamento, à instrução dos estudantes. Para ele, o verbo formar está ligado a “constituir, compor, ordenar, fundar, criar, instruir-se, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se um ser” (SEVERINO, 2013, n.p.); significa ser via para a emancipação do sujeito, para a construção de sua autonomia. Esse olhar humanizador da formação de quem está na escola, que conjuga os âmbitos pessoal/individual e social/coletivo, traz em si uma dimensão ética do professor.

A efetivação de uma formação que supere o excessivo individualismo das sociedades contemporâneas é uma das preocupações de Puig (2007), para o qual é papel da escola possibilitar que seus estudantes aprendam a conviver, isto é, “estabelecer vínculos baseados na abertura e na compreensão dos demais e no

compromisso com projetos a ser realizados em comum” (PUIG, 2007, p. 70). Dessa forma, a escola contribui – e os professores são relevantes nisso – para limitar o “egocentrismo inevitável dos seres humanos” (PUIG, 2007, p. 70), promovendo uma ética da alteridade, uma alter-ética.

A perspectiva coletiva do fazer docente é também parte da dimensão da ética. O estabelecimento de interações consistentes entre pares de professores, que passam a se perceber como um todo coletivo, para além das lutas pela melhoria das condições de trabalho (NÓVOA, 1999) – realmente essenciais –, fortalece o compromisso com a equidade, expressa em ações em prol do desenvolvimento de todos os estudantes, e não apenas de uma parcela deles. A colaboração deles nos diversos processos pedagógicos – como planejamento de aulas, preparação de materiais pedagógicos, condução de atividades, acompanhamento e avaliação da aprendizagem dos alunos etc. –, apresenta-se como uma atitude de compromisso e responsabilidade com a educação, com os estudantes e com a sociedade. Para exemplificar a relevância da perspectiva coletiva, voltamos ao contexto da pandemia da covid-19, que submeteu professores e estudantes a uma série de instabilidades e necessidades de reconfigurações de suas práticas. Apesar da distância física entre estudantes e professores, os quais passaram a trabalhar remotamente por um longo período, construiu-se, segundo muitos relatos, a noção de todo, afinal, estavam “no mesmo barco”, enfrentando problemas comuns e fortalecendo o compromisso com a educação e, em específico, com a aprendizagem dos alunos. Equipes gestoras de muitas escolas prepararam kits de materiais pedagógicos para levar àqueles que residiam em comunidades mais afastadas dos centros urbanos, sem acesso às tecnologias que viabilizavam a realização de atividades on-line.

Tardif e Lessard (2014b) chamam a atenção para o fato de que um professor atua com coletivos de estudantes e, ao mesmo tempo, com cada um deles, individualmente. Coloca-se, assim, o desafio ético da garantia da equidade, na medida em que o profissional teria o dever de, nas interações individuais e coletivas que estabelece com seus alunos, possibilitar que todos construam aprendizagens significativas. Diferentemente de um médico ou de um terapeuta, os quais interagem apenas com o indivíduo, o professor vivencia uma tensão em seu ofício: “lidar com coletividades atingindo os indivíduos que a compõem” (TARDIF; LESSARD, 2014b, p. 271). A visão dos autores é que não há resolução única e satisfatória para tal tensão

ética. Cabe a cada professor assumir meios de lidar com ela, a qual é fruto do seu compromisso com o desenvolvimento de todos.

Diante desses aspectos, uma pergunta pode ser feita: de que modo um profissional explicita seu compromisso e sua responsabilidade para com o campo em que atua? Na área da saúde, por exemplo, em particular na medicina, os formandos realizam, juntos, o Juramento de Hipócrates durante a colação de grau, comprometendo-se em exercer a profissão com honestidade e caridade, com base na ciência e em outros valores que orientam a profissão. No caso da profissão docente, não há um juramento consolidado e estabelecido como orientação explícita do compromisso ético dos futuros profissionais. Há iniciativas nessa direção em alguns países. A Finlândia adota um Código de Ética para Professores, estabelecido em 1998. Nele, os profissionais se comprometem com valores como responsabilidade, liberdade, dignidade e justiça – compromissos assumidos em relação aos seus estudantes, colegas professores e comunidade escolar. Em 2017, o país introduziu o Juramento de Comenius, identificado pelo Sindicato da Educação da Finlândia como uma “diretriz que apoia o trabalho dos professores e serve como um lembrete de que a ética é a base da profissão docente” (Trade Union of Education in Finland, 2017, n.p., tradução nossa). Anualmente, os professores que ainda não prestaram juramento podem fazê-lo em eventos de associações e sindicatos de professores, nos seguintes termos:

Como professor, estou engajado em educar a próxima geração, que é uma das tarefas humanas mais importantes. O meu objetivo será renovar e transmitir, à reserva existente de recursos humanos, conhecimento, cultura e habilidades.

Comprometo-me a agir com justiça e imparcialidade em tudo o que faço e a promover o desenvolvimento de meus alunos e alunas, para que cada indivíduo cresça como um ser humano completo de acordo com suas aptidões e talentos.

Também me esforçarei para ajudar os pais, responsáveis e outros responsáveis pelo trabalho com crianças e jovens em suas funções educacionais.

Não revelarei informações que me forem comunicadas de forma confidencial e respeitarei a privacidade de crianças e jovens. Também protegerei sua inviolabilidade física e psicológica.

Vou me esforçar para proteger as crianças e jovens sob meus cuidados da exploração política e econômica e defender os direitos de

cada indivíduo de desenvolver suas próprias convicções religiosas e políticas.

Farei esforços contínuos para manter e desenvolver minhas habilidades profissionais, comprometendo-me com os objetivos comuns da minha profissão e com o apoio dos meus colegas em seu trabalho. Atuarei para o interesse da comunidade em geral e me esforçarei para fortalecer a estima em que a profissão docente é mantida. (Trade Union of Education in Finland. Comenius Oath, 2017, tradução nossa)

O juramento de Comenius é parte de um contexto educacional que enfatiza a “sensibilidade ética na relação professor-aluno” (TIRRI; KUUSISTO; RISSANEN, 2012, p. 1), apoiada no cuidado para com os estudantes, na responsabilidade pelo desenvolvimento deles, na cooperação entre docentes para apoiá-los nos desafios pessoais, relacionais e acadêmicos que vivenciam na escola. Nos cursos de formação da Finlândia, os professores são vistos em sua integralidade, havendo ações focadas na dimensão ética, num trabalho voltado ao estabelecimento de propósitos profissionais, o que inclui o “compromisso moral de longo prazo para servir os alunos, a comunidade escolar e a sociedade” (TIRRI; KUUSISTO, 2021, p. 1).

Nesta investigação, compreendemos que a existência de um compromisso público em que os profissionais devam expressar, coletivamente, as responsabilidades assumidas como diretriz de seu trabalho pode contribuir no movimento de legitimação da docência como profissão, mesmo diante de cenários sociais, educacionais e docentes tão complexos e desafiadores como os do caso brasileiro. Ao lado disso, a reflexão permanente sobre os dilemas individuais e coletivos que os professores enfrentam cotidianamente e a vivência de formações continuadas que se detenham em aspectos éticos podem favorecer a configuração e o fortalecimento da docência como profissão.

3.3 ENGAJAMENTO E DOCÊNCIA

O *engajamento* é um dos elementos que caracterizam o *bom trabalho*. Está relacionado ao sentimento de bem-estar na realização de um trabalho; remete aos significados atribuídos por um profissional ao seu fazer e à própria profissão que exerce. É fruto de uma motivação da pessoa, ao perceber os resultados desse trabalho em sua vida e na sociedade (GARDNER, 2010b).

Para aprofundar a compreensão de *engajamento* no trabalho e da relação entre *engajamento* e docência, recorreremos a autores que têm se dedicado ao tema. Embora o debate sobre *engajamento* profissional esteja prosperando entre os estudos sobre mundo dos negócios e empresas (KLASSEN; YERDELEN; DURKSEN, 2013), as pesquisas sobre *engajamento* docente são ainda incipientes (KLASSEN; YERDELEN; DURKSEN, 2013; NASCIMENTO, 2021a). Nascimento (2021a), em levantamento bibliográfico no Portal de Periódicos CAPES, apontou a existência de apenas 64 artigos sobre o tema, sendo que o mais antigo deles tinha sido publicado há 30 anos, o que sugere o recente interesse dos pesquisadores pelo assunto.

Mas, afinal, o que é *engajamento* no trabalho? Segundo Schaufeli e Bakker (2004):

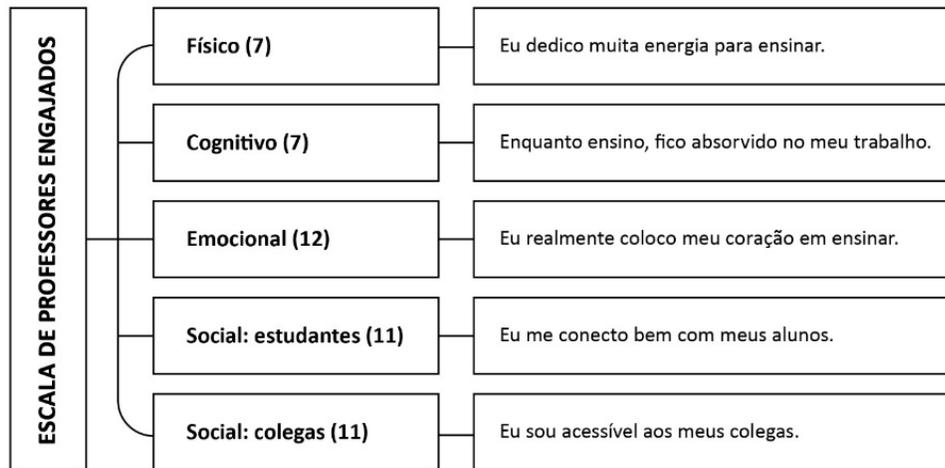
Engajamento é um estado de espírito positivo, gratificante e relacionado com o trabalho, caracterizado por vigor, dedicação e absorção. Em vez de um estado momentâneo e específico, o envolvimento refere-se a um estado afetivo-cognitivo mais persistente e difundido que não está focado em nenhum objeto, evento, indivíduo ou comportamento. (SCHAUFELI; BAKKER, 2004, p. 4)

Os autores caracterizam o vigor como uma elevada capacidade do profissional de colocar energia no seu fazer, bem como de ser resiliente diante dos desafios e persistente e esforçado em suas atividades. A dedicação fala do forte envolvimento do profissional com o seu trabalho, o que pode ser explicado pelo entusiasmo e orgulho pelo que faz, pelo significado que atribui a esse fazer e por sentir-se desafiado. Por fim, a absorção está ligada à concentração, à capacidade de focar naquilo que importa, de modo que o tempo parece passar rápido.

Klassen, Yerdelen e Durksen (2013) desenvolveram, com base em Schaufeli e Baker,³⁷ uma escala para mensurar o engajamento dos professores no trabalho. Conforme a **Figura 5**, a ETS (Escala de Engajamento de Professores, em português) se organiza em cinco dimensões: física, cognitiva, emocional, social com os colegas e social com os estudantes.

³⁷ A escala de engajamento UWES, criada por Schaufeli e Baker, considera o contexto geral de engajamento profissional – portanto, não trata especificamente da docência –, segundo as dimensões física, emocional e cognitiva (Klassen *et al.*, 2013).

Figura 5 – Escala de *engajamento* docente



Fonte: Reproduzido de Klassen, Yerdelen e Durksen (2013, p. 36 – tradução nossa).

A ETS foi trabalhada por Nascimento (2019; 2021a) com um grupo de professores brasileiros. As principais causas do *engajamento* dos professores apontadas na pesquisa foram: na dimensão cognitiva, o compromisso com a profissão, a alegria e o amor; na dimensão emocional, o desenvolvimento dos estudantes, a possibilidade de aprender e compartilhar conhecimentos, a interação com os estudantes e a valorização e realização profissional; na dimensão social com os colegas, a colaboração, a parceria e a coletividade; na dimensão social com os estudantes, a empatia, a interação, o desenvolvimento dos estudantes e o interesse e o respeito dos alunos.

O autor analisou, também, as causas do desengajamento docente. Os principais fatores apresentados foram: na dimensão cognitiva, a falta de interesse dos estudantes e a falta de valorização e reconhecimento do profissional; na dimensão emocional, o desrespeito e as condições de trabalho; na dimensão social com os colegas professores, a falta de ética, a arrogância, o ego, o orgulho e a vaidade, a divergência de valores e opiniões e o descompromisso com a educação; na dimensão social com os alunos a escassez de tempo, a indiferença dos estudantes, a inabilidade docente e o desrespeito (NASCIMENTO, 2021a).

Destacamos um dos elementos da escala de Klassen, Yerdelen e Durksen (2013), relativo à dimensão emocional: o amor ou a amorosidade dos professores. Numa perspectiva humanista, conforme Freire (2019), amar não é um gesto, mas “um

ato de libertação, que implica a comunhão de sujeitos que amam e se amam” (Freire, 2019, p. 154, tradução nossa). O entendimento do amor como aspecto do fazer docente e das relações do professor foi trabalhado por diversos autores, como lembra Esteban (2018). Não se trata do mesmo tipo de amor que os professores estabelecem com seus pais, parentes ou companheiros, mas de um amor ligado a um profundo querer bem ao estudante, que torna o professor capaz de acolhê-lo, de estar ao seu lado, fortalecendo-o diante dos desafios que enfrenta, e de lhe oferecer o melhor do melhor. Esteban (2018) declara que o professor que ama seus alunos é cheio de valores morais. Freire (2013), ao refletir sobre virtudes e qualidades indispensáveis aos professores indica a amorosidade como algo essencial, em conjunto com a humildade, a coragem, a tolerância e a capacidade de decisão – como essencial. Uma amorosidade que se expressa nos modos de interagir com os estudantes e de vivenciar os processos de ensinar. Para ele, sem amor, um professor não sobrevive aos desafios do seu “quefazer”, como o descaso do poder público em relação à remuneração e a outras condições de trabalho. O autor pondera que esse amor deve ser “brigão”, ou seja, uma amorosidade que reafirma direitos, que luta, que denuncia e que anuncia (Freire, 2013). Logo, não é incompatível com o exercício da autoridade, da concretização da seriedade docente, do cumprimento ético dos deveres inerentes ao seu fazer. A afetividade revela-se como uma abertura profunda para querer bem aos estudantes (Freire, 2020).

3.4 SER PROFESSOR É PROFISSÃO?

No intercâmbio de ideias com autores da educação sobre aspectos que caracterizam uma profissão e nas reflexões acerca da docência, surgiu um questionamento: afinal, ser professor é uma profissão?

Para responder a essa pergunta, elencamos os principais pontos discutidos até aqui: o contexto complexo e desafiador em que o mal-estar docente se torna evidente (ESTEVE, 2014); a construção das identidades dos professores, afetadas por precarização e falta de prestígio, mas, ao mesmo tempo, caracterizadas em função do compromisso com a democracia, da vivência de formação inicial³⁸ e continuada,

³⁸ Nos referimos, aqui, ao contexto brasileiro, em que professores da Educação Básica devem realizar formação inicial para atuar como docentes nas escolas.

da seriedade com as tarefas próprias da docência (FREIRE, 2013; ARROYO, 2013; LÜDKE; BOING, 2014); as fases do ciclo de vida profissional do professor, com elementos como insegurança e desinvestimento, consolidação de repertório pedagógico, *engajamento* e questionamento, no sentido de pôr-se em questão, refletir sobre suas vivências e crenças (HUBERMAN, 2013); a existência de aspectos que dificultam a profissionalização do ofício do professor (TARDIF; LESSARD, 2014a, 2014b), devido, por exemplo, às práticas individualistas e à ausência de colegialidade; o viés pesquisador do trabalho do professor, numa perspectiva teórico-crítica (ANDRÉ, 2016; LIBÂNEO, 2011); os dilemas da formação de professores, como o foco excessivo nos conhecimentos específicos das áreas, em detrimento de aprendizagens da prática pedagógica (GATTI, 2014); a formação de professores como fundamento para efetivar a transformação educacional (NÓVOA, 1999) – uma formação situada no contexto mais amplo de desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes; a ética como aspecto essencial, considerando tanto o compromisso e a responsabilidade dos professores com os seus alunos quanto com os seus propósitos pessoais e profissionais (TIRRI; KUUSISTO; RISSANEN, 2012; TIRRI; KUUSISTO, 2021).

De todos os elementos levantados e analisados, a docência necessitaria dos aspectos destacados a seguir para se constituir como profissão:

- I. Formação: conforme Gardner e Shulman (2005), a existência de formação estruturada é um elemento decisivo para que uma profissão se configure com tal. No caso da docência, no Brasil, são previstas legalmente a formação inicial e a formação continuada – vide LDBEN (1996), PNE (2014), BNC-Formação Inicial (2019) e BNC-FC (2020), por exemplo –, as quais são realizadas por contingentes cada vez maiores de profissionais, em cursos de licenciatura, de pós-graduação e atualização, promovidos por universidades, redes de ensino, escolas e organizações da sociedade civil. Apesar da diversidade de objetivos, formatos, tempos de duração – por vezes, elementos eventualmente fragilizadores de tais iniciativas –, há uma progressiva preocupação de autores e orientações oficiais para que a qualidade dos cursos seja aprimorada continuamente, tendo em vista as realidades, as necessidades, os interesses e as intencionalidades dos professores, de modo que tenham oportunidades

de preparação permanente e promovam vivências significativas para as aprendizagens dos estudantes.

- II. Ética: para Tirri e Kuusisto (2021), o compromisso ético com os estudantes, as suas famílias e a sociedade é ponto essencial. Mesmo diante da precariedade histórica na educação no país e do ainda recente contexto de pandemia de covid-19, os professores demonstram forte vínculo com a escola, com os alunos e com a própria formação (ARAÚJO; ARANTES, 2023). A explicitação pública desse compromisso pode favorecer o reconhecimento social da docência como profissão.
- III. Conhecimentos especializados: autores como Cogan e Barber (apud LÜDKE; BOING, 2004) defendem a existência de conhecimentos especializados como aspecto relevante ao conceito de profissão. Na docência, há conhecimentos e habilidades específicos que fundamentam o trabalho de professores, tanto aqueles relativos às áreas de conhecimento tradicionalmente trabalhadas na escola (Matemática, Ciências Humanas, Ciência da Natureza e Linguagens) e aprendidos pelos profissionais na formação inicial quanto os que se ligam ao conhecimento pedagógico de conteúdo, trabalhados com maior ênfase na formação continuada.
- IV. Competências e habilidades docentes: Gardner e Shulman (2005) indicam que competências e habilidades (incluindo práticas) específicas do campo devem ser explicitadas para que determinada profissão se configure. A LDBEN, a BNC-Formação e a BNC-FC são algumas das evidências de que a legislação prevê esses elementos, que precisam ser foco de compromisso de instituições de ensino e entes públicos responsáveis pela formação inicial e continuada. Gatti (2008; 2018) destaca a necessidade de aprimoramentos nesse sentido, especialmente no que se concerne à conexão entre conhecimentos específicos de área e conhecimentos pedagógicos.
- V. Profissionalização: Nóvoa (2014) lista elementos que atribuem robustez à tese da docência como profissão: o processo histórico de profissionalização dos

professores, com o exercício da docência como ocupação principal; a existência de suporte legal para definir a atividade docente; a criação de instituições específicas para a formação dos professores; a constituição de associações profissionais compostas por professores.

- VI. Profissionalidade: a definição de profissionalidade proposta por Roldão (2005), com quatro descritores – função da atividade reconhecida socialmente; saber específico da atividade; autonomia e responsabilidade dos professores sobre as decisões tomadas; e pertencimento a um corpo coletivo – também encontra conexão com o contexto da docência no Brasil.
- VII. *Bom trabalho*: as três dimensões do *bom trabalho* – *ética, excelência e engajamento* – também sugerem a perspectiva da docência como profissão.

Por todos esses argumentos, que consideram um conjunto de referências de grande relevância em educação e o contexto da docência no Brasil, é que nos posicionamos enfaticamente pelo entendimento da docência como profissão. Nesse sentido, apontamos a necessidade de reconhecimento social dessa profissão, compreendendo todos os impactos que ela traz para o país no presente e para o futuro.

Para finalizar este capítulo, gostaríamos de citar uma consideração de Miguel Arroyo (2013) acerca da importância de devolver aos “mestres”, os professores, o seu devido lugar na sociedade atual:

As instituições, os métodos e os conteúdos, os rituais e as normas que são mediadores deste diálogo, convívio e encontro de gerações, roubaram a centralidade dos sujeitos e passaram a ser o centro do imaginário social sobre a educação. É necessário recuperar os sujeitos tão centrais nas matrizes mais perenes da teoria pedagógica. [...] recuperar matrizes perdidas, a educação como encontro de gerações, dos pedagogos e da infância. Recuperar os sujeitos da ação educativa. Ninguém mais autorizado para nos acompanhar na história destas propostas pedagógicas do que os pedagogos-docentes, seus agentes. (ARROYO, 2013, p. 10)

A problematização sobre a necessidade de garantir aos sujeitos da educação a centralidade no campo educacional conecta-se com nosso trabalho. Então, tendo

como pressuposto que a docência é uma profissão, os próximos capítulos constroem compreensões sobre *o que é ser um bom professor*. O capítulo 4 descreve como serão postos em diálogo o conceito de *bom trabalho* e as visões e vivências dos professores da Educação Básica no Brasil.

4 DESENHO DA PESQUISA

Antes de apresentar o desenho desta pesquisa, faremos uma breve retomada do percurso desenvolvido até aqui pelo fato de a pesquisa ter sido estruturada em estreita articulação com as discussões anteriores, sempre em diálogo com um conjunto vasto de autores de referência do campo.

No capítulo 1, caracterizamos o conceito de *bom trabalho* (GARDNER, 2001; GARDNER; CSIKSZENTMIHALYI; DAMON, 2004; GARDNER, 2009; GARDNER *et al.*, 2010; BARENDSEN *et al.*, 2011), com seus três elementos: *excelência, ética e engajamento*. Em seguida, discutimos a tríade missão, padrões e identidades, que aborda, respectivamente, o compromisso maior dos profissionais de determinado campo, os parâmetros de desempenho nas diferentes áreas de atuação profissional e os modos como cada um se percebe como pessoa, na relação com as dimensões social e profissional. Apresentamos, também, os componentes do *bom trabalho*: o profissional individual; o âmbito de atividade do trabalho; as forças do campo que operam no âmbito do trabalho; e o sistema mais amplo de recompensa do entorno da sociedade. Por fim, estabelecemos uma diferenciação entre esferas de trabalho e profissão, indicando um conjunto de características para qualificar uma profissão.

No capítulo 2, dedicamo-nos a compreender um conjunto de elementos que permeiam a produção docente. Lançamos o olhar para o contexto da educação, de forma ampla, e da profissão docente, em específico. Remetemos ao processo histórico de profissionalização de professores (NÓVOA, 2014). Dialogamos com o ciclo da vida profissional de professores (HUBERMAN, 2013), analisando as fases que marcam a carreira docente. Construimos, assim, compreensão sobre a profissionalidade docente (TARDIF; LESSARD, 2014; PENIN, 2009; ESTEVE, 2014; NÓVOA, 2014; HUBERMAN, 2013; ROLDÃO, 2005; GORZONI; DAVIS, 2017).

No capítulo 3, analisamos aspectos que configuram a docência como profissão, de modo articulado aos elementos do *bom trabalho*. Discutimos o conceito de mal-estar docente (ESTEVE, 2014), observamos o contexto da docência (ARROYO, 2013; FREIRE, 2013), identificamos aspectos fragilizadores da docência (LÜDKE; BOING, 2004). Estabelecemos conexões entre docência e *excelência*, remetendo ao conceito de novas arquiteturas pedagógicas (ARAÚJO, 2011; ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020; ARAÚJO; ARANTES, 2023). Abordamos a ideia de participação dos

estudantes na escola (GOMES DA COSTA, 2000; DAYRELL *et. al*, 2010; ANDRADE, 2009) e refletimos sobre o conceito de educação integral (GADOTTI, 2009; BRASIL, 2018). Fizemos uma ampla discussão acerca da formação docente, tanto no que se refere à formação inicial (GATTI, 2014; ABRUCIO; SEGATTO, 2021; IMBERNÓN, 2011; LIBÂNEO, 2011; NÓVOA, 1999; ANDRÉ, 2016; BRASIL, 1996) quanto à formação continuada (NÓVOA, 1999; GATTI, 2008; BRASIL, 2014; BRASIL, 1996; MORICONI, 2017), por meio de caracterizações, identificação de dilemas e análises de contexto. Estabelecemos articulações, também, entre ética e docência, distinguindo o sentido básico, o sentido prescritivo e o sentido reflexivo de ética (MARCONDES, 2007). Discorremos sobre um conjunto de dimensões acerca da ética na profissão docente, como a responsabilidade e o compromisso (ESTEBAN, 2018; ARAÚJO; ARANTES, 2022), a valorização da vida dos e pelos sujeitos da educação (ARROYO, 2019) e a dimensão do professor como alguém que forma (SEVERINO, 2013). Refletimos sobre o conceito de alter-ética (PUIG, 2007) e dialogamos sobre a perspectiva das interações entre docentes (NÓVOA, 1999; TARDIF; LESSARD, 2014b). Elaboramos problematizações sobre a importância de um código de ética específico para a docência no contexto da Educação Básica, remetendo à experiência da Finlândia (TIRRI; KUUSISTO; RISSANEN, 2012; TIRRI; KUUSISTO, 2021). Aborda as conexões entre *engajamento* e docência, apresentando o conceito de *engajamento* no trabalho, que remete ao vigor, à dedicação e à absorção do profissional em suas atividades (SCHAUFELI; BAKKER, 2004). Apresentamos uma escala de medição de *engajamento* no trabalho (KLASSEN; YERDELEN; DURKSEN, 2013) e um desdobramento dessa escala no contexto docente (NASCIMENTO, 2021a, 2021b), analisando causas do *engajamento* e do desengajamento de professores. Trouxemos, então, a afetividade e o amor como aspectos marcantes do *engajamento* docente (FREIRE, 2013, 2020; ESTEBAN, 2018). Retomando todos os autores trabalhados e considerando o contexto da docência no Brasil, defendemos o reconhecimento da docência como profissão.

Neste capítulo, descreveremos o desenho metodológico e analítico desta pesquisa. Para tanto, identificaremos o problema e os objetivos de investigação, os instrumentos de coleta de dados, a definição da amostra e de seus recortes específicos e os procedimentos de organização e análise dos dados.

4.1 PROBLEMA E OBJETIVOS DA PESQUISA

O problema desta investigação é: o que é ser um bom professor segundo docentes brasileiros da Educação Básica? Para examiná-lo traçamos os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

- Identificar, analisar e relacionar valores, atitudes, interesses e focos de atenção que caracterizam a perspectiva de professores da Educação Básica sobre o que significa ser um bom professor, visando a contribuir com os estudos sobre o desenvolvimento profissional docente.

Objetivos específicos:

- Objetivo específico 1: Identificar e categorizar as compreensões dos professores sujeitos da pesquisa acerca do que é ser um bom professor da Educação Básica.
- Objetivo específico 2: Identificar e analisar se tais compreensões têm relação com as dimensões da *excelência*, da *ética* e do *engajamento*, conforme o conceito de *bom trabalho* proposto por Gardner, Damon, Csikszentmihalyi e demais pesquisadores a eles associados.
- Objetivo específico 3: Identificar e analisar se, no caso da profissão docente no contexto brasileiro, considerando as respostas de professores desta investigação, a *empatia* e a *equidade* são dimensões relevantes para configurar o que é ser um bom professor.

4.2 PERCURSO METODOLÓGICO

A abordagem qualitativa é a mais adequada em termos metodológicos para os objetivos desta pesquisa. Flick (2009) justifica a relevância desse tipo de abordagem por carregar os seguintes aspectos: a necessária reflexividade do pesquisador sobre suas observações e inquirições, sendo essa atitude tomada como parte do processo

investigativo; a intenção de explicitar a diversidade de perspectivas e contextos sociais dos sujeitos estudados; a adequada escolha dos métodos e teorias, com adoção de procedimentos apropriados aos objetos de estudo.

Outro aspecto da pesquisa qualitativa é que, nela, o objeto de estudo tende a ser construído progressivamente. Para Deslauriers e Kérisit (2008), essa progressão ocorre devido ao fato de que

[...] o pesquisador [vai] focalizando sua atenção no objeto e delimitando gradualmente os contornos de seu problema. Isso porque o pesquisador qualitativo tenderá a construir seu objeto em contato com o campo e com os dados que ele coletará. [...] O processo da coleta dos dados e da análise obriga o pesquisador a vasculhar sistematicamente o campo de investigação para construir seu objeto. (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2008, p. 134)

Em diálogo com Flick (2009), procuramos captar e analisar as opiniões de professores sobre os elementos que constituem o *bom trabalho* do docente da Educação Básica. Queríamos instigá-los a explicitar suas visões, seus valores, focos de atenção e contextos a fim de que pudéssemos construir respostas à pergunta de pesquisa. Ao mesmo tempo, ter contato com diferentes formulações e opiniões sobre um mesmo tema possibilitaria a leitura crítica do conteúdo dos dados coletados, abrindo a oportunidade de associar visões, entendimentos e percepções dos sujeitos tanto entre si quanto com o campo teórico de referência.

Para captar o ponto de vista dos professores, optamos pela aplicação de um questionário com uma única pergunta aberta: o que é ser um bom professor da Educação Básica, na sua visão? A opção por apenas uma pergunta aberta deve-se ao pressuposto metodológico de não direcionar os respondentes para elementos do referencial teórico que embasa a pesquisa, sobretudo aqueles que se ligam ao *bom trabalho*. No desenho do questionário, partimos da posição de que as respostas à questão aberta já trariam elementos suficientes para atingir os objetivos da investigação. Por esse motivo, não definimos limite de espaço para a resposta à pergunta aberta, de modo que os respondentes pudessem registrar tudo o que desejassem.

O questionário também continha questões fechadas para apoiar o processo de organização do material e possibilitar a análise dos dados, viabilizando comparações. As perguntas fechadas foram as seguintes:

- Qual é o seu nome completo? Qual é o seu e-mail?
- Como você se identifica? [Opções: Homem; Mulher; Não-Binário]
- Em que estado você trabalha atualmente? [Opções: Siglas dos 27 estados da Federação e o Distrito Federal]
- Qual é (ou quais são) a sua principal ocupação, atualmente? [Opções: Professor(a); Orientador(a) Educacional; Coordenador(a) Pedagógico(a); Diretor(a); Outro cargo na escola; Profissional da educação aposentado(a); Professor(a) desempregado(a); Formador(a) de professores; Outra]
- Em que rede (ou redes) de ensino você trabalha, atualmente? [Opções: Pública Municipal; Pública Estadual; Pública Federal; Particular; Aposentado(a)]
- Em qual (ou quais) segmento da Educação Básica você trabalha, atualmente? [Opções: Educação Infantil; Ensino Fundamental – Anos iniciais; Ensino Fundamental – Anos finais; Ensino Médio]
- Há quanto tempo você trabalha como professor(a)? [Opções: 0 a 5 anos; 6 a 10 anos; 11 a 15 anos; 16 a 20 anos; 21 a 30 anos; Mais de 31 anos]
- Em relação à sua formação acadêmica, você possui: [Opções: Graduação incompleta; Graduação completa; Especialização (Lato-Sensu); Mestrado incompleto; Mestrado completo; Doutorado incompleto; Doutorado completo; Pós-Doutorado]
- Você é professor de quais componentes curriculares? Pode ser marcada mais de uma opção. [Opções: Língua Portuguesa; Língua Estrangeira; Educação Física; Arte; Matemática; Sociologia; Filosofia; Geografia; História; Física; Química; Biologia; Ensino Religioso; Outra. Qual?]

A aplicação do questionário se deu na modalidade remota (on-line). Algumas razões justificam essa escolha. A primeira delas está ligada à necessidade de contatar professores de todas as cinco regiões do Brasil – Norte, Nordeste, Centro-oeste, Sudeste e Sul. Dada a dimensão continental do país, a melhor opção seria a aplicação do questionário em meio digital, via preenchimento de formulário em ferramenta específica. A segunda se relaciona ao número elevado de sujeitos que participaram da pesquisa. O instrumento digital favoreceu a coleta, o tratamento e a análise dos dados – o *software* escolhido possibilitava cruzamento de dados e múltiplos modos de organizar as informações das respostas obtidas. A terceira razão é de ordem exclusivamente contextual: tanto o teste do instrumento de pesquisa como a coleta de dados ocorreram em 2020, durante o período de isolamento social necessário ao controle da pandemia de Covid-19, o que inviabilizou quaisquer atividades presenciais.

Antes de aplicar o questionário aos professores que compunham a amostra, fizemos testes com professores da Educação Básica que trabalhavam no Rio de Janeiro, em Goiás e no Distrito Federal, em abril e maio de 2020. Concluímos que, em sua versão final, o tempo médio de resposta ao instrumento era de cerca de 20 minutos, variando de acordo com o ritmo de resposta de cada participante e o interesse deles em fornecer mais ou menos detalhes para a pergunta aberta.

Para iniciar a identificação e seleção de docentes que poderiam participar, voluntariamente, da pesquisa, elaboramos uma lista de contatos com professores da Educação Básica de todas as regiões do Brasil. Tínhamos uma proposta de amostra construída, conforme explicitado a seguir, o que nos levou a mobilizar professores de todo o território nacional. Houve colaboração de colegas pesquisadores e profissionais do campo da educação nessa indicação prévia. Para tanto, compartilhamos com eles informações sobre o recorte amostral da pesquisa.

A partir de tais indicações, enviamos convites formais para os professores, com apenas uma explicação sintética da proposta para não influenciar as futuras apreciações dos respondentes. Aos que se mostraram interessados, foi compartilhado o link da plataforma *SurveyMonkey* com acesso ao questionário. Durante todo o processo, mantivemos contatos por meio de WhatsApp, e-mail e/ou telefone, a fim de obter uma maior quantidade de respostas e de sanar as dúvidas sobre o questionário. A mobilização dos professores nas cinco regiões foi desafiadora, devido ao contexto

da Covid-19 que impactou a todos e gerou consequências diretas no fazer docente. Sobrecarga de trabalho, dificuldades para realizar aulas remotas, demanda de acompanhamento de profissionais e estudantes que até então não faziam parte do cotidiano dos professores, em paralelo à perda de familiares e amigos por causa da pandemia. Essa era a realidade da maior parte dos profissionais da educação do Brasil.

Para a questão aberta do questionário, conforme indicado, não determinamos limite de espaço de resposta, pois gostaríamos que os sujeitos trouxessem a maior quantidade possível de detalhes em suas considerações. A intenção era recolher informações que se aproximassem, de fato, das suas opiniões, perspectivas, experiências e até mesmo das situações vividas como docentes. Para aumentar a possibilidade de respostas mais completas, orientamos os respondentes a dar preferência ao uso de computador durante o preenchimento do questionário – estratégia que favorecia o processo de digitação e que poderia aumentar a qualidade dos dados.

4.3 DEFINIÇÃO DA AMOSTRA

Lidamos com um estudo qualitativo, não probabilístico. Assim, desde o início, já nos deparamos com a dificuldade de definir as precondições de uma amostra que se revelasse suficiente (em quantidade) e fidedigna (em complexidade e riqueza) ao objeto estudado. Muitas vezes, na pesquisa qualitativa, essa suficiência é demarcada pelos sinais de saturação dos dados, isto é, quando as descrições e informações coletadas passam, conforme análise e padronização proposta pelo pesquisador, a repetir temas e a figurar em um padrão esperado, sem apresentar novas ocorrências ou contribuições significativas para a interpretação posterior das questões recopiladas. Morse (1995, p. 147) chega a afirmar que a saturação é a “chave para um excelente trabalho qualitativo”. Apesar disso, como a autora também salienta, não existe um guia que dê o passo a passo para a determinação *a priori* da quantidade de dados necessários para obter o dito nível de saturação ou para a delimitação do tamanho correto da amostra.

Diversos trabalhos ratificam tais afirmações (MINAYO, 2017; MERTENS, 2010) e sinalizam para o fato de que não há uma resposta que sirva de solução para todos

os problemas de desenhos amostrais pautados em investidas qualitativas. Alguns até sugerem caminhos possíveis, com a indicação, a partir de experiências com distintas investigações e áreas do conhecimento, de certa quantidade geral de entrevistas e questionários a serem conduzidos e coletados com o propósito de alcançar o nível almejado de profundidade e saturação dos dados (MORSE; FIELD, 2000). Contudo, eles destacam que aquilo que oferecem não pode ser visto como uma receita absoluta (MORSE, 1995; FONTANELLA; RICAS; TURATO, 2008).

Minayo (2017) problematiza as tentativas de postular uma quantidade categórica e genérica para definição de amostras e de saturação de dados. Para ela, é impróprio partir desse tipo de abstração, pois são desconsideradas as interconexões existentes no próprio exercício de entendimento dos objetos estudados. Isto é, os objetos de pesquisa podem exigir diferentes respostas de formatação analítico-metodológica. Na perspectiva da autora, o problema amostral é mais complexo que a determinação de um padrão numérico prévio. Na conformação da amostra, estaria em jogo a relação entre volume e riqueza, sendo que esta se refere ao detalhamento e às nuances dos dados e aquele à quantidade de informação coletada. Minayo (2017, p. 6) sublinha que esses dois aspectos devem ser procurados no fazer científico das pesquisas qualitativas, citando como exemplo um estudo em que realizou mais de cem entrevistas para se “aproximar” do objeto e das perspectivas dos sujeitos.

4.3.1 A amostra da pesquisa

A discussão anterior demonstra a relevância de explicitar os motivos das escolhas feitas durante o desenho da pesquisa sobre as percepções do que é ser um bom professor da Educação Básica. Poderíamos propor variadas construções, mas optamos por uma investigação que abarca o cenário da educação nacional. Afastamos-nos de um viés mais regionalista e demasiadamente contextualizado, indo em direção a uma abordagem capaz de contemplar as percepções sobre a profissão docente de professores de todas as regiões do Brasil.

Esse movimento perde no que diz respeito a um exame mais profundo das particularidades regionais, porém ganha no quesito representatividade e densidade interpretativa para um espectro mais amplo. É provável que os aspectos mais contextuais estejam presentes nas falas e elaborações discursivas dos sujeitos;

contudo, não os tomamos como pressuposto definidor da amostra e do desenvolvimento da pesquisa. As regiões brasileiras aparecem não como determinadoras de representações ou percepções específicas dos professores, e sim como estratégia de esboçar um recorte de informantes próximo dos índices de professores espalhados pelo território brasileiro.

Como material descritivo inicial, contamos com os dados estatísticos do Censo da Educação Básica 2019, realizado pelo Inep, por meio do qual encontramos, por exemplo, informações sobre matrículas de estudantes, estabelecimentos de ensino, turmas e distribuição dos docentes no Brasil. Os aspectos sobre os professores são aqueles que mais nos interessam. Na Sinopse Estatística da Educação Básica 2019, eles estão agrupados conforme as variáveis região, sexo, faixa etária, nível de escolaridade, exercício na rede pública e situação funcional. Em linhas gerais, o Brasil conta, ao todo, com uma população de cerca de 2,2 milhões de professores, cujas características mais sobressalentes são:

- preponderância de mulheres como professoras da Educação Básica (80%);
- alto índice de atuação docente no Ensino Fundamental (56%), com uma paridade entre Educação Infantil e Ensino Médio, com aproximadamente 20% de professores em cada uma das etapas;
- maior quantidade de professores nas regiões Sudeste e Nordeste, representando 40% e 28%, respectivamente.

Não faremos um exame interpretativo dos dados oferecidos pelo censo, nem mesmo sobre os pontos acima elencados. O objetivo é somente explicitar como determinamos a amostra da pesquisa, considerando alguns parâmetros centrais dos índices das cinco regiões políticas brasileiras. Buscamos replicar, em escala menor, de modo mais aproximado possível, a divisão e a dinâmica observadas nos resultados brasileiros. Ou seja, reproduzimos os mesmos percentuais regionais do país na organização da amostra, segundo as variáveis tomadas como base.

Antes de salientar parte dos motivos de selecionarmos certas variáveis e não outras, juntamente da distribuição das quantidades de sujeitos, apresentamos a amostra intencional definida. O censo registrou aproximadamente 2,2 milhões de professores. Em termos quantitativos, estaríamos trabalhando com uma população de

tipo infinita. Nesse sentido, embora seja uma pesquisa qualitativa – tipo de investigação que normalmente possui amostras pequenas –, estipulamos um quantitativo de sujeitos elevado, com vistas a preservar a heterogeneidade observada na população e, ao mesmo tempo, a garantir uma quantidade razoável de registros com elementos suficientes para as análises.

A base de dados inicial correspondia a 426 respostas, considerando todos os professores que acessaram e responderam ao questionário de pesquisa parcial ou integralmente. Realizamos uma filtragem: excluimos os questionários cujos dados sociodemográficos e/ou a questão aberta não haviam sido completa ou adequadamente preenchidos e implementamos os recortes geográfico e de sexo para garantir a proporcionalidade desejada da amostra. Assim, restaram 286 questionários para fins de análise. O **Quadro 4** traz os valores das amostras e uma caracterização básica dos instrumentos de coleta.

Quadro 4 – Descrição do instrumento de coleta de dados

Processo de coleta
<ul style="list-style-type: none">• Contato: os possíveis participantes foram contatados por WhatsApp, como estratégia para garantir uma taxa mais elevada de aceitação do convite.• Questionário: as perguntas foram enviadas via link de plataforma digital (SurveyMonkey) de coleta de dados. O material continha uma questão aberta (“O que é ser um bom professor da Educação Básica, na sua visão?”) e perguntas fechadas de identificação pessoal.• Consentimento de participação: os respondentes comprovaram, por meio de Termo de Livre Consentimento, que aceitariam participar da pesquisa. No termo, foi especificado que os dados pessoais não seriam divulgados em nenhuma publicação.• Tempo médio de resposta ao questionário: 20 minutos.

- Banco de participantes: os respondentes indicaram outros possíveis participantes, os quais foram contatados por WhatsApp, e-mail e telefone.
- Respostas: cada participante pôde responder ao questionário apenas uma vez (monitoramento das respostas).
- Participantes finais: 286 respondentes, com proporcionalidade aos professores do Brasil por região geográfica e sexo.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na eleição das variáveis, além de seguir o padrão explícito e com percentuais aproximados aos delimitados pelo Censo da Educação Básica 2019, consideramos aspectos teóricos e metodológicos do conceito de *bom trabalho*, desenvolvidos por Howard Gardner, Mihaly Csikszentmihalyi e William Damon (2004) e Howard Gardner (2009a, 2009b, 2010a, 2010b). Embora preservem a homogeneidade do grupo de participantes segundo critérios ligados à distinção e à integridade dos sujeitos – isto é, optam por informantes vistos pelas pessoas como íntegros, distintos e bem-sucedidos, em suma, bons profissionais –, esses pesquisadores abrem espaço para a heterogeneidade ao balancearem seus trabalhos em termos de gênero, idade, raça e etnia. Por isso, também asseguramos a heterogeneidade do grupo de docentes selecionados. Por sua vez, a homogeneidade aparece no próprio foco da investigação: professores que lecionam na Educação Básica. Mas não nos preocupamos, de antemão, com a escolha de bons professores para responderem ao questionário, no sentido que o adjetivo possui para o Projeto Bom Trabalho. Como já apresentado, interessou-nos perguntar aos docentes o que para eles significa, abstrata e concretamente, ser um bom professor.

Como critérios de seleção dos sujeitos de pesquisa, recortamos a amostra de acordo com os percentuais do censo para as variáveis região (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul) e sexo (feminino e masculino). Seria possível agrupar os participantes conforme um mesmo nível percentual, por exemplo, 20% para cada uma das cinco regiões e 50% por sexo. Porém, isso não se aproximaria da conformação nacional, sendo apenas um critério subjetivo do pesquisador. A escolha

mais adequada para o objetivo do projeto foi seguir de perto os valores visualizados na população de docentes como um todo, aplicando-os nos grupos amostrais definidos. Por isso, há discrepâncias entre quantidades de professores nas diferentes regiões, o que pode ser observado nos percentuais dos quadros a seguir.

Quadro 5 – Distribuição de professores brasileiros por região geográfica

Região	Percentual
Norte	9%
Nordeste	28%
Sudeste	40%
Sul	15%
Centro-Oeste	8%

Fonte: Elaborado de acordo com a Sinopse da Educação Básica 2019, do Inep.

Quadro 6 – Percentuais de professores brasileiros por sexo nas regiões geográficas

Região	Sexo	
	Feminino	Masculino
Norte	70%	30%
Nordeste	78%	22%
Sudeste	82%	18%

Sul	84%	16%
Centro-Oeste	79%	21%

Fonte: Elaborado de acordo com a Sinopse da Educação Básica 2019, do Inep.

Para finalizar, o **Quadro 7** faz as junções das variáveis apresentadas, de maneira a determinar o quantitativo de sujeitos da amostra. Os cálculos finais seguem os valores indicados nos **Quadros 4, 5 e 6**.

Quadro 7 – Amostra para questionário

Sexo	Feminino	Masculino	Total
Norte	18	8	26
Nordeste	62	18	80
Sudeste	93	21	114
Sul	36	7	43
Centro-Oeste	19	4	23
Total	228	58	286

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.4 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS

A análise de conteúdo, por meio da atribuição de códigos aos segmentos das respostas dos sujeitos à questão de pesquisa, foi o procedimento adotado nesta investigação. Fundamentamo-nos em Bardin (2006) para a utilização dos métodos da análise de conteúdo. Segundo a autora, um aspecto que marca o trabalho com esse tipo de análise é a “ultrapassagem da incerteza” (BARDIN, 2006, p. 29), ou seja, ele possibilita que a leitura dos dados feita pelo pesquisador seja válida e passível de generalização. Outra dimensão é o “enriquecimento da leitura”:

Se um olhar imediato, espontâneo, é já fecundo, não poderá uma leitura atenta, aumentar a produtividade e a pertinência? Pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações susceptíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que *a priori* não detínhamos a compreensão. (BARDIN, 2006, p. 29)

A colocação de Bardin (2006) joga luz na importância de se adotar procedimentos de análise que garantam a confiabilidade dos dados e da leitura que deles fazemos. Desde o desenho inicial da pesquisa, buscamos criar um percurso que possibilitasse demonstrar a validade e o aprofundamento dos olhares que lançamos sobre as informações coletadas. Esse cuidado pode ser vislumbrado na explicitação das referências conceituais que orientam as análises, na estruturação e validação do instrumento de coleta com professores e na elaboração de categorias conforme a leitura atenta das respostas dos sujeitos da investigação.

O processo de análise de conteúdo requer a implementação de várias etapas, de acordo com Bardin (2006). Uma delas é a organização do trajeto analítico, composto de pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação dos dados, incluindo a classificação e agregação, ou seja, a definição das subcategorias adotadas para cada categoria. Outra etapa é a codificação, compreendida pelas ações de separação das respostas em trechos (analisados em função das categorias e subcategorias) e de enumeração (após a atribuição do código para cada trecho de resposta, é feita a contagem da recorrência das categorias e subcategorias). Há, também, a etapa de categorização, que envolve a ação de

classificar elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. (BARDIN, 2006, p. 117)

Os procedimentos propostos por Bardin (2006) foram úteis no processo de estruturar e realizar a análise dos dados. Funcionaram como bússola – orientação –, mais do que como uma cartilha a ser seguida. Isso porque compreendemos, em diálogo com Flick (2009, p. 294), que a interpretação, no contexto do método de análise de conteúdo, “é realizada de uma forma um tanto esquemática, especialmente ao aplicar-se a técnica da análise explicativa do conteúdo, porém sem alcançar de fato os aspectos mais profundos do texto”.

4.4.1 Organização das informações e análise preliminar

Inicialmente, organizamos uma planilha com os dados dos 286 sujeitos, com suas respectivas respostas à questão aberta. Esse documento favoreceu o tratamento da coleta e todo o processo de leitura, análise e registro.

Após a organização das informações, procedemos às leituras exploratórias das respostas. Nessa etapa, procuramos identificar as menções a determinados aspectos, a existência de elementos singulares – ou seja, os aspectos isolados – e a recorrência de temáticas relevantes para o referencial teórico. A análise foi conduzida no momento seguinte, quando estruturamos os dados em um livro de códigos, procedendo a uma segmentação das respostas, conforme propõe Flick (2009, p. 278): “As expressões são classificadas pelas unidades de significado (palavras isoladas, sequências curtas de palavras) com o objetivo de associar anotações e, sobretudo, ‘conceitos’ (códigos) a estas”.

Iremos explorar um pouco mais o processo de segmentação das respostas, as quais, individualmente, podem conter mais de uma ideia e/ou tratar de mais de um tema. Ao ser segmentada, cada parte da resposta (que pode ser uma palavra ou metade de uma frase ou uma frase inteira) passa a corresponder apenas a um significado específico. Assim, no tratamento dos dados, segmentamos as 286

respostas, identificando seus significados e ideias particulares. Ao final das análises, obtivemos 1.007 ideias distintas. Para descrever melhor esse exercício, transcrevemos uma resposta que contém três segmentos, portanto, trata de três assuntos ou ideias principais:

Resposta completa:

Um professor dedicado ao seu trabalho, que busca sempre se atualizar e estudar, para propor uma educação de qualidade para seus alunos.” (Respondente 3, grifos nossos)

Processo de segmentação:

Segmento 1: “professor dedicado ao seu trabalho”

Segmento 2: “busca sempre se atualizar e estudar”

Segmento 3: “propor uma educação de qualidade para seus alunos”

Esse trabalho de segmentação foi feito com todas as respostas. Durante sua realização, reconhecemos domínios temáticos, categorias e unidades de significado, fundamentais para compreender os sentidos que sustentam a noção de bom professor para os informantes desta pesquisa.

4.4.2 Definição dos domínios temáticos, categorias e unidades de significado

Em diálogo com a discussão do capítulo 1 e com o segundo objetivo específico, adotamos três domínios temáticos: *excelência*, *ética* e *engajamento*. Com o primeiro domínio temático, pretendemos compreender quais são os elementos que conformam, na ótica dos informantes, um trabalho docente de qualidade – de *excelência* – no ambiente escolar. Com o segundo, visamos identificar, descrever e analisar aspectos e situações vivenciadas pelos professores que se refiram, se alinhem ou rompam com a *ética*, considerando suas próprias representações acerca dessa dimensão. Com o terceiro, objetivamos identificar e problematizar os aspectos que engajam os professores no trabalho docente, segundo seus pontos de vista para experiências do cotidiano escolar.

Consideramos, também, outros dois domínios temáticos, a *empatia* e a *equidade*, na busca por responder ao terceiro objetivo específico desta pesquisa e por promover uma aproximação com problematizações de Gardner (2010a). O autor menciona esses dois Es entre as possíveis características de um bom profissional, no entanto, optou por não incluí-los no conceito por conta da hipótese de que poderiam

se aplicar apenas a uma parte dos campos profissionais e, também, por compreender que eles integram a *excelência*, a *ética* e o *engajamento*. De todo modo, tínhamos a hipótese de que ambos os aspectos poderiam favorecer a compreensão do *bom trabalho* para o caso do professor da Educação Básica no Brasil, em função do pressuposto de que, em geral, os docentes têm forte conexão com as emoções, os sentimentos, os contextos, as necessidades e os interesses dos estudantes, bem como de que a equidade é um elemento trabalhado na formação de professores – é recorrente a discussão do princípio de que a escola deve ser um ambiente de aprendizagem para todos os estudantes. Assim, um dos eixos de análise foi identificar se e como apareciam na perspectiva dos sujeitos da pesquisa, por isso inserimos os domínios temáticos *empatia* e *equidade* no livro de códigos. Incluímos, ainda, o domínio temático *outros*, considerando a identificação prévia de aspectos que não se adequavam a nenhum dos domínios anteriores. O livro de códigos se estruturou, inicialmente, ao redor de seis domínios: *excelência*, *ética*, *engajamento*, *empatia*, *equidade* e *outros*. Durante a análise mais aprofundada, porém, o domínio *equidade* foi incorporado ao domínio *ética*.

Cada um dos domínios temáticos é composto de ao menos uma categoria,³⁹ que, por sua vez, possui duas ou mais unidades de significado. As categorias foram construídas na finalização do livro de códigos, pois, de acordo com a metodologia utilizada, elas devem resultar da aproximação entre os temas das unidades de significado. Ou seja, as categorias são formadas por um conjunto de unidades de significado. Assim sendo, após serem definidos os domínios temáticos e feita a segmentação e a análise preliminar dos significados das 286 respostas, estruturamos as categorias analíticas. As duas respostas transcritas a seguir exemplificam o processo de formalização da categoria “formação”, resultante da junção de unidades de significado:⁴⁰

Aliar a formação acadêmica, as teorias e os conceitos às experiências cotidianas das e dos estudantes. É necessário criar uma aproximação com o dia a dia, pois os conceitos e as teorias não podem ser

³⁹ O domínio temático “outros” não possui categorias, pelo fato de que suas unidades de significado são pulverizadas, ou seja, cada uma trata de uma questão específica, não conectada com os domínios *excelência*, *ética*, *engajamento*, *empatia* e *equidade*.

⁴⁰ Quando necessário, utilizaremos o grifo sublinhado para identificar elementos de análise nas respostas ao questionário. No caso, destacamos apenas os segmentos definidores da categoria “formação”. Os demais segmentos de ambas as respostas remetem a outras unidades de significados do processo de codificação dos dados da pesquisa.

ensinados de modo solto, como se caíssem do céu e estivessem descolados do mundo. (Respondente 132)

Ser professor é ser um mediador do conhecimento, promovendo nos educandos o desenvolvimento de competências e habilidades que os auxiliem na sua vida pessoal e profissional. Além de ser um eterno aprendiz, tendo em vista que é necessário estar sempre se qualificando para proporcionar uma educação de qualidade aos seus alunos. (Respondente 135)

O respondente 132 menciona a formação acadêmica, ou seja, a formação inicial do professor, que, na maior parte das vezes, ocorre nos cursos de licenciatura. Já o respondente 135 cita o processo permanente de qualificação, trazendo à tona a formação continuada como algo relevante para o professor. Dada a proximidade entre esses aspectos – formação inicial e formação continuada –, elaboramos a categoria “formação”, que agrupa as unidades de significado “valorizar a formação inicial” e “valorizar e/ou investir em formação continuada” no livro de códigos. A categoria formação integra o domínio temático *excelência*, por abordar diretamente questões da qualificação docente.

A decisão de conformar as unidades de significado em categorias e domínios temáticos não se deu sem dúvidas, questionamentos e ponderação. Algumas unidades de significado poderiam compor mais de uma categoria e até mais de um domínio temático. É o caso, por exemplo, da unidade de significado “ter escuta às necessidades dos alunos”, que poderia estar localizada na categoria “interações com os outros”, no domínio temático *excelência*. Porém, optamos por sua inserção na categoria “escuta, vínculo e cuidado com o outro”, do domínio temático *empatia*. Trata-se de uma decisão feita pelo pesquisador, construída em meio à reflexão em relação à adequação teórica e aos sentidos atribuídos pelos sujeitos em suas formulações.

O **Quadro 8** traz um trecho do livro de códigos, relacionado à excelência, mostrando as relações analíticas entre domínio temático, categorias, unidades de significado e seus respectivos códigos.

Quadro 8 – Trecho de livro de códigos da pesquisa

Domínio temático	Categorias	Unidades de significado	Códigos ⁴¹
Excelência	Processos pedagógicos	Dar relevância ao planejamento das aulas	101
		Dar relevância à avaliação	102
		Fazer gestão da aula	103
		Atuar como mediador da aprendizagem	104
		Promover a participação dos alunos (protagonismo)	105
		Mobilizar os sonhos, desejos e interesses dos alunos	106
		Aprender com os erros, aperfeiçoar-se	107
		Atuar na perspectiva da problematização	108
		Adotar e/ou valorizar metodologias e didáticas adequadas	109
		Ser inovador e criativo no trabalho docente	110
		Ser experiente e competente (qualidade do trabalho)	111
	Interações	Valorizar e estabelecer boa relação com os alunos	112
		Trabalhar em equipe (colaboração)	113
		Ter boa comunicação com colegas, alunos e famílias	114
		Interagir com a comunidade escolar	115
	Conhecimento	Valorizar a integração do currículo (inter/transdisciplinaridade)	116
		Ensinar conhecimentos/conteúdos relevantes	117
		Trabalhar diferentes visões de mundo junto aos alunos	118
		Explicar bem os conteúdos (promover compreensão)	119
		Ter conhecimento da sua área específica (domínio do conteúdo)	120
		Trabalhar conteúdo socioemocional	121
		Realizar o ensino e possibilitar a aprendizagem	122
		Trabalhar a relação entre teoria e prática	123
		Atuar alinhado à BNCC	124
		Ensinar/trabalhar com tecnologias	133
		Foco no estudante e seu desenvolvimento	Focar no desenvolvimento integral dos alunos
	Promover aprendizagem significativa		126
	Trabalhar com centralidade nos alunos		127
	Promover formação cidadã		128
Promover formação crítica	129		

⁴¹ As unidades de significado referentes aos códigos 133, 134 e 135 foram inseridas durante a fase de aprofundamento das análises, posteriormente à elaboração da primeira versão do livro de códigos. Por isso os números de seus códigos encontram-se “fora da ordem”, em relação aos demais de suas respectivas categorias.

		Valorizar conhecimentos prévios dos alunos	130
		Promover autonomia do estudante	134
		Preparar os estudantes para o mundo do trabalho	135
	Formação	Valorizar a formação inicial	131
		Valorizar e/ou investir em formação continuada	132

Fonte: Elaborado pelo autor.

O processo de segmentação e categorização foi realizado para todos os domínios temáticos, formando, assim, o livro de códigos. Esse instrumento sofreu aprimoramentos e alterações durante o percurso investigativo. Apesar de boa parte de seus elementos terem sido preservados, demonstrando estabilidade, foi necessário implementar ajustes ao conduzir um tratamento mais profundo dos dados: algumas mudanças mais pontuais, como a incorporação de novas unidades de significado e a adequação de algumas categorias, outras mais impactantes, como a exclusão do domínio temático *equidade*, cujas categorias e unidades de significados foram redistribuídas no domínio temático *ética*”, conforme detalhamento que apresentaremos no capítulo 5.

Após idas e vindas na estruturação do livro de códigos, durante a sua utilização nas análises dos dados, fomos percebendo que ele estava maduro o suficiente para que fosse utilizado como parâmetro na análise das respostas dos sujeitos. Nesse momento, atribuímos um código para cada unidade de significado, todos com três dígitos, conforme o **Quadro 8**.

Realizamos, enfim, a segmentação das 286 respostas para a questão aberta e atribuímos um código para cada segmento. Adotamos o critério de considerar até seis segmentos na codificação, pelo fato de 90% das respostas atingirem essa quantidade máxima de unidades de significado. A ocorrência de respostas que ultrapassaram a saturação mostrou-se insignificante, por esse motivo, não foram computados códigos específicos para as unidades de significado sobressalentes. Tal escolha se baseou nas definições metodológicas tomadas por Araújo e Arantes (2023), que em suas investigações também conduziram análise qualitativa de respostas de docentes com base em livro de códigos.

Os códigos atribuídos a cada segmento de resposta foram registrados em um banco de dados. Essa organização permitiu a quantificação das recorrências por domínio temático, categoria, unidades de significado, bem como a realização de

cruzamentos com informações de perfil dos respondentes, como região geográfica, sexo e etapa de atuação na Educação Básica.

4.5 PARÂMETROS ÉTICOS

Cumprindo padrões preconizados pelo Conselho de Ética da Universidade de São Paulo (Resolução 4871/2001) e as normas estipuladas pelo Conselho Nacional de Saúde (Resolução 510/2016) em pesquisas com seres humanos, observamos os seguintes pontos na interlocução com os professores:

- Participação voluntária, por livre adesão, dos respondentes, após convite enviado por e-mail ou aplicativo de mensagens, com indicações sobre os objetivos e os procedimentos da investigação. Todos os participantes foram devidamente informados de que poderiam, a qualquer momento, interromper sua participação, bastando comunicar sua decisão ao pesquisador.
- Compromisso com a preservação do sigilo e do anonimato dos informantes e suas instituições de trabalho no tratamento das respostas ao questionário, com adoção de pseudônimos nos documentos de divulgação dos resultados, como relatórios, tese, artigos, livros e outras produções.
- Elaboração e apresentação aos participantes do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que descreve os objetivos, os procedimentos e as condições para participar da pesquisa e garante o respeito à confidencialidade dos dados repassados ao pesquisador. Antes de iniciar o preenchimento do questionário, os respondentes ratificaram a concordância com os itens do TCLE.
- Exclusão, na análise dos dados, de respostas que pudessem pôr em risco a dignidade humana.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Para a análise dos dados, recuperamos o objetivo geral: identificar, analisar e relacionar o conjunto de valores, atitudes, interesses e focos de atenção que caracterizam a perspectiva de professores da Educação Básica sobre o que significa ser um bom professor. A intenção é preservar a coerência com as intencionalidades da pesquisa. Cada uma das três partes deste capítulo se direciona para os objetos específicos delineados anteriormente, os quais, em conjunto, colaboram para alcançar o objetivo geral.

5.1 RESPONDENDO AO OBJETIVO ESPECÍFICO 1

O primeiro objetivo específico é:

- Identificar e categorizar as compreensões dos respondentes acerca do que é ser um bom professor da Educação Básica.

Nas próximas páginas, observaremos os aspectos que configuram as percepções dos sujeitos sobre o que é ser um bom professor. Para isso, remeteremos às unidades de significado e às categorias das respostas que dialogam com a questão.

No tratamento dos dados, utilizamos duas lentes principais. A primeira lente se dirige para os sujeitos: participaram da pesquisa, como indicado, 286 professores. Mais do que uma simples quantidade, olhar para o número de pessoas é aqui um modo de compreender o que esses profissionais pensam sobre a atuação docente, da qual, inclusive, são partícipes. Como veremos, suas respostas revelam perspectivas distintas, similares e/ou complementares sobre a problemática. A segunda, se volta para as menções às unidades de significado, ou seja, à recorrência dos códigos. Após a codificação dos dados, verificamos que boa parte dos respondentes abordou em suas respostas um ou mais domínios temáticos, categorias e unidades de significado. Identificamos um total de 1.007 unidades de significado.

A variabilidade das unidades de significado advém, em grande medida, da escolha de uma questão aberta como fonte de dados. Por ser aberta, ela pôde

promover respostas mais espontâneas, não induzidas. Perguntas com opções fechadas e predeterminadas para seleção, podem gerar respostas com distribuições de sentido mais equilibradas, facilitando a análise; contudo, esse tipo de predeterminação tende a deixar escapar o ponto de vista mais amplo e diverso dos sujeitos, ao mesmo tempo, pode acabar induzindo a uma conexão não espontânea das respostas com o referencial teórico. No caso desta pesquisa, os respondentes tiveram total liberdade para explorar a questão, relacionando e empregando ideias e termos diversos. Daí o fato de o livro de códigos ser composto de 104 unidades de significado, cuja intenção é abranger aquilo que foi dito pelos participantes numa grande variação de tipos de ideias que, por vezes, mantêm proximidades entre si. A finalidade dessa reflexão é, por um lado, evidenciar que, mesmo quando uma unidade de significado não apresenta um elevado número de menções em termos absolutos, ela precisa ser considerada e pode ter relevância para o conjunto das análises. Por outro, ela pretende ratificar que certa questão é bastante relevante para os respondentes, quando uma unidade de significado, construída espontaneamente, apresenta quantitativo elevado. É o que acontece, por exemplo, com a unidade de significado “valorizar e/ou investir em formação continuada”, mencionada 52 vezes pelos participantes. Como os respondentes aportaram suas ideias livremente, é significativo observar que o tema da formação continuada foi tratado por tantos deles. Já a unidade de significado “valorizar e estabelecer boa relação com os alunos” foi citada apenas seis vezes. Esse resultado não indica, contudo, que a boa relação com os alunos seria um aspecto pouco importante para os professores, mas apenas que não foi um elemento priorizado por eles ao idealizar o bom professor.

5.1.1 Categorias e unidades de significado: apresentação dos dados

Apresentamos, a seguir, os dados organizados em domínios temáticos, categorias e unidades de significado. Eles são o fundamento das análises posteriores, as quais nos permitirão compreender quais são os entendimentos dos respondentes acerca do que é ser um bom professor da Educação Básica no Brasil. O **Quadro 9** especifica a recorrência de cada um dos domínios temáticos nas respostas, por número de sujeitos respondentes e de menções.

Quadro 9 – Menções aos domínios temáticos

Recorrência	Excelência	Ética	Engajamento	Empatia	Outros ⁴²	Total
Quantos sujeitos mencionaram essa dimensão? ⁴³	250 (~ 87,5%)	100 (~ 35%)	81 (~ 28%)	130 (~ 45,5%)	34 (~ 12%)	286
Qual o número total de menções a cada dimensão?	559 (~ 55,5%)	135 (~ 13,4%)	92 (~ 9,1%)	180 (~ 17,9%)	41 (~ 4,1%)	1.007 (100%)

Fonte: Elaborado pelo autor.

O **Quadro 10** explicita as categorias dos domínios temáticos e o número de menções a cada uma delas na amostra.

Quadro 10 – Categorias de cada domínio temático

Domínio temático	Categorias	Recorrência por categoria
Excelência	Processos pedagógicos	208
	Interações	27
	Conhecimento	117
	Foco no estudante e seu desenvolvimento	146
	Formação	61
	Total de menções à excelência	559 (55,5%)
Ética	Responsabilidade com a docência e com os alunos	74
	Papel político e vivência ética	45

⁴² Conforme informado, a dimensão “outros” reúne unidades de significado mencionadas pelos respondentes acerca de temáticas e dimensões que não estão sendo analisadas na presente pesquisa e não têm relação entre si. Apenas 2 respondentes (0,7% do total) mencionaram exclusivamente “outros” em suas respostas, de modo que todos os demais 32 respondentes que mencionaram “outros” também trouxeram as demais dimensões em suas respostas.

⁴³ Importante lembrar que cada sujeito pode ter mencionado mais de uma dimensão em suas respostas, por isso a somatória de sujeitos que mencionaram as 5 dimensões é superior ao número de 286 respondentes.

	Equidade	16
	Total de menções à <i>ética</i>	135 (13,14%)
Engajamento	Engajamento com as atividades docentes	22
	Vocação, compromisso e relação com o trabalho docente	68
	Condições de trabalho	2
	Total de menções ao <i>engajamento</i>	92 (9,1%)
Empatia	Escuta, vínculo e cuidado com o outro	122
	Contexto dos alunos, suas famílias e diversidades	58
	Total de menções à <i>empatia</i>	180 (17,9%)
Outros	Não há categorias na dimensão <i>outros</i>	41 (4,1%)
Total de menções às dimensões e suas categorias		1.007 (100%)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os **Quadros 11, 12, 13 e 14** são complementares. Eles descrevem, por domínio temático, as principais compreensões dos respondentes sobre o que é ser um bom professor da Educação Básica.

Quadro 11 – Domínio temático excelência: número de menções por categoria e unidade de significado

Domínio temático	Categorias	Unidades de significado	Menções
EXCELÊNCIA	Formação	Valorizar e/ou investir em formação continuada	52
	Foco no estudante e seu desenvolvimento	Promover aprendizagem significativa	41
		Focar no desenvolvimento integral dos alunos	38
		Promover formação cidadã	27
	Processos pedagógicos	Ser inovador e criativo no trabalho docente	38
		Atuar como mediador da aprendizagem	37
		Mobilizar os sonhos, desejos e interesses dos alunos	30

		Promover a participação dos alunos (protagonismo)	20
		Dar relevância ao planejamento das aulas	19
	Conhecimento	Ter conhecimento da sua área específica (domínio do conteúdo)	25
		Ensinar conhecimentos/conteúdos relevantes	18
		Realizar o ensino e possibilitar a aprendizagem	18

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 12 – Domínio temático *ética*: número de menções por categoria e unidade de significado

Domínio temático	Categorias	Unidades de significado	Menções
ÉTICA	Responsabilidade com a docência e com os alunos	Ter responsabilidade com o aluno e seu desenvolvimento	31
		Ter responsabilidade com a docência	27
		Oferecer o melhor aos alunos	9
	Papel político e vivência ética	Ser reflexivo e estar ciente de seu papel político	28
		Ser ético/promover vivência ética	11
		Desejar ser um bom professor	6
	Equidade	Acreditar no potencial de todos os alunos para aprender	11
		Não desistir de alunos com dificuldades diversas	2
		Oferecer o que cada aluno precisa para que todos da turma aprendam	2

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 13 – Domínio temático *engajamento*: número de menções por categoria e unidade de significado

Domínio temático	Categorias	Unidades de significado	Menções
ENGAJAMENTO	Engajamento com as atividades docentes	Ser dedicado a atividades típicas de professor	21
	Vocação, compromisso e relação com o trabalho docente	Amar o que faz	22
		Ter disposição para reconhecer e superar dificuldades	18
		Ter compromisso com os resultados do que faz	16
	Condições de trabalho	Ser bem remunerado	2

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 14 – Domínio temático *empatia*: número de menções por categorias e unidade de significado

Domínio temático	Categorias	Unidades de significado	Menções
EMPATIA	Escuta, vínculo e cuidado com o outro	Ter escuta e atender as necessidades dos alunos	44
		Ter empatia pelo aluno (colocar-se no lugar dele)	32
		Construir vínculo afetivo com alunos	22
		Respeitar individualidade dos alunos	11
	Contexto dos alunos, suas famílias e diversidades	Conhecer e se conectar ao contexto dos alunos	40
		Respeitar e valorizar a diversidade dos alunos	16

Fonte: Elaborado pelo autor.

5.1.2 Categorias e unidades de significado: análise dos dados

A *excelência* se destaca entre as menções aos domínios temáticos pelos participantes. De acordo com os dados, para ser considerado um bom professor, a *excelência* é um aspecto-chave. Os demais domínios – *ética*, *engajamento* e *empatia* – apesar de terem número de menções bastante inferior em relação à *excelência*, comparecem de modo significativo. A *empatia*⁴⁴ é o segundo domínio mais citado pelos professores (17,9% das menções). Essa presença vai ao encontro da hipótese de que a *empatia* é entendida como um aspecto significativo para os docentes da amostra.

É válido ressaltar que, do total de respondentes, 67 (23,4%) deles mencionaram apenas o domínio *excelência* em suas respostas. Segundo suas respostas, um bom professor seria caracterizado especificamente por aspectos correlatos à qualidade dos processos pedagógicos, das interações, do conhecimento, do foco no desenvolvimento do estudante e da formação. Por outro lado, 70 (24,5%) sujeitos indicaram de três a quatro domínios temáticos, o que possibilita inferir que, num alinhamento ao conceito de *bom trabalho*, a *excelência*, a *ética*, o *engajamento* e a *empatia* são assumidas como dimensões constitutivas do bom professor.

Analisemos, primeiramente, os dados do domínio temático *excelência* do **Quadro 10**. A categoria mais tratada pelos professores em suas respostas foi “processos pedagógicos”. Para eles, um bom professor é aquele que se qualifica, planeja bem as suas aulas, avalia a aprendizagem dos estudantes, promove a participação deles nas atividades e é criativo e inovador no trabalho cotidiano, por exemplo.

A categoria “foco no estudante e em seu desenvolvimento” é outra que se destaca no conjunto. Sua expressiva recorrência assinala o que poderíamos chamar de uma perspectiva mais contemporânea da educação, que desloca a atenção da transmissão do conteúdo e do protagonismo do professor no processo educativo para a centralidade dos estudantes. Evidencia uma preocupação em promover uma aprendizagem significativa e voltada para o desenvolvimento integral, estando conectada com o contexto, os interesses, os anseios e os projetos de vida dos estudantes.

⁴⁴ Uma análise aprofundada sobre a *empatia* encontra-se na seção 5.3.

A categoria “conhecimento” também compôs os resultados. Ela afirma, conforme as respostas, que é fundamental que um docente domine os conhecimentos de sua área, de modo que seja capaz de ensiná-los aos alunos. Ressaltamos esse dado porque, mesmo que no atual momento histórico sejam sobrevalorizados os métodos – o “como ensinar” –, alguns professores indicaram a importância de não se desconectarem dos conteúdos – “o que ensinar”. O volume de menções a essa categoria, no entanto, mostrou-se aquém do esperado, uma vez que há forte expectativa social de que a escola cumpra o papel de promover o acesso a conhecimentos socialmente valorizados. “Trabalhar conteúdos de cunho socioemocional” foi citado por um grupo de profissionais. Isso sugere uma atenção ao desenvolvimento integral dos estudantes, em conjunção com a promoção da aprendizagem dos conteúdos escolares.

Salientamos a força da categoria “formação”, que comporta a unidade de significado “valorizar e/ou investir em formação continuada”, a mais citada em valores absolutos (52 menções). Na visão dos informantes, a formação é um elemento-chave para um bom professor, o que se conecta com as necessidades específicas da docência, um campo profissional vivo, complexo, em constante transformação pela reflexão e ação daqueles que dele fazem parte.

No que se refere à categoria “interações” houve menções a uma boa relação com os alunos, e, principalmente, à boa comunicação e ao trabalho colaborativo e cooperativo com os pares. Os dados deixam entrever uma preocupação ainda pouco explorada nas escolas: promover a integração do trabalho entre docentes, seja nas práticas pedagógicas, seja nos esforços de formação continuada.

Examinemos, agora, o domínio temático *ética*, composto das categorias “responsabilidade com a docência e com os alunos”, “papel político e vivência ética” e “equidade”. A dimensão da responsabilidade se destaca. Para os respondentes, um bom professor atua de modo responsável. Essa responsabilidade se expressa com dois focos. O primeiro deles se relaciona aos estudantes (31 menções), ou seja, um professor que atua de modo ético porque tem responsabilidade com o desenvolvimento das crianças, dos adolescentes e jovens com que trabalha, oferecendo o melhor possível a todos eles. O sentido de “melhor” aqui pode estar ligado às condições, aos conhecimentos, às atividades propostas, aos cuidados e aos resultados que alcança em termos de aprendizagem. O segundo se refere à

responsabilidade com a própria docência (27 menções), quer dizer, um professor que valoriza o trabalho docente, que busca realizar suas atividades com coerência, dedicação, compromisso, colocando em prática os valores que considera relevantes ao fazer profissional.

A categoria “papel político e vivência ética” representa uma atitude reflexiva dos profissionais diante do mundo, problematizando questões do contexto em que vivem, ao mesmo tempo que se percebem implicados em sua transformação. Exercer um papel político, nas respostas dos sujeitos, não se refere a engajamento partidário ou a qualquer tipo de imposição de orientação política, mas, sim, ao ato de promover uma educação que fomente a reflexão e a construção crítica de pontos de vista sobre aspectos históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos. Fala, portanto, de um professor ciente do seu papel político. Mais do que isso, comprometido em ser ético e em favorecer a vivência ética, seja entre os estudantes, seja entre os colegas de profissão. Para os respondentes, desejar ser um bom professor coloca-se como elemento configurador do docente que vivencia a ética.

A categoria “equidade” abrange quatro unidades de significado, com destaque para a unidade “acredita no potencial de todos os estudantes para aprender”. Esse achado tem relevância em termos qualitativos por diversas razões. A mais evidente é que o ponto de partida do trabalho do professor precisa ser a crença no potencial dos estudantes: saber que eles podem avançar nos processos de construção de conhecimento, de sociabilidade, de socialização, entre outros. Um professor que não acredita que os estudantes podem aprender não tem motivo para se responsabilizar por essa aprendizagem e, assim, pode não se comprometer com o seu desenvolvimento integral. Saliencia-se que essa crença não pode ser limitada ao potencial de alguns alunos, mas se estende a todos eles. Diferentemente das falas que muitas vezes permeiam o imaginário social ou a realidade nas escolas, que remetem a um estudante idealizado, construído como o mais inteligente, o mais preparado, o melhor da classe, o que aprende com mais facilidade, evidenciamos aqui um olhar que toma como ponto de partida esta concepção: todos os estudantes têm condições de aprender. A dimensão *ética* reside, portanto, no compromisso de criar condições diversas para que esse aprendizado aconteça para as crianças, os adolescentes ou os jovens com os quais o professor atua. Acerca disso, alguns professores mencionaram a necessidade de oferecer a cada estudante o que ele

precisa – para que todos aprendam – e de não desistir daqueles que apresentam dificuldades, evidenciando a compreensão *ética* de que a dificuldade para aprender algo é parte da vivência escolar, resulta de múltiplas causas e precisa ser percebida como foco de trabalho docente, na busca por garantir as aprendizagens desejadas. Apesar de termos observado 16 menções evidentes quanto à categoria “equidade”, ou seja, um número pequeno, esse é um aspecto que aparece nas entrelinhas de dezenas de outras respostas. Na percepção dos respondentes, o bom professor não se caracteriza como tal se a finalidade maior da educação não se concretizar, isto é, se os estudantes não aprendem os conhecimentos ensinados pela escola, se não se desenvolvem nas suas várias dimensões.

O domínio temático *engajamento* é composto por três categorias. A primeira é “vocaçãõ, compromisso e relação com o trabalho docente”, na qual sobressai a unidade de significado “amar o que faz” – representa uma relação com o trabalho que transcende o valor da sua finalidade principal e que busca possibilitar a aprendizagem do outro, o seu desenvolvimento integral. O amor à docência foi mencionado 22 vezes,⁴⁵ por sujeitos diferentes. É significativa, também, a recorrência da unidade “ter compromisso com os resultados do que faz”, ou seja, estar engajado não apenas com os processos que permeiam o fazer docente, mas também com a efetivação da aprendizagem, entre tantos outros resultados que um professor se propõe a alcançar no seu trabalho. Mostrou-se também notória a unidade “ter disposição para reconhecer e superar dificuldades”. Engajado é um professor que identifica as dificuldades que enfrenta e, mais que isso, deseja criar caminhos para superá-las. A vocaçãõ ao trabalho docente, entendida como elemento que influencia no engajamento do profissional, é lembrada por seis sujeitos como elemento-chave de um bom professor.

A segunda categoria do domínio *engajamento* refere-se à mobilização dos profissionais em relação às atividades docentes cotidianas. A dedicação a essas atividades obteve destaque entre os respondentes, indicando a importância de se efetivar tarefas típicas de todo professor, como dar aulas, orientar os estudantes, reunir-se com outros professores, receber familiares etc. A “pontualidade” foi citada

⁴⁵ Conforme já mencionado, o fato de as respostas dos professores serem abertas, sem sugestão ou predefinição, pelo pesquisador, de elementos a serem considerados pelos sujeitos da investigação, faz com que esse número seja significativo. Afinal, os professores poderiam considerar uma infinidade grande de aspectos em suas formulações.

por um sujeito, enquanto a “assiduidade” não teve menções, o que nos parece curioso, posto que muitos dos respondentes são funcionários ou servidores públicos, caracterizados pelo imaginário social como burocratas, cumpridores de tarefas. Isso não significa, evidentemente, que os professores não considerem a assiduidade e a pontualidade como fatores importantes. Os dados simplesmente apontam que esses aspectos não vieram à mente dos participantes quando desafiados a definir o que é ser um bom professor, ao passo que priorizaram a noção de um compromisso maior, um engajamento que se vincula à efetivação dos objetivos mais relevantes da educação.

Da mesma forma, ser bem remunerado foi mencionado por apenas dois sujeitos de pesquisa. Seria esperado que, se fizéssemos uma pergunta expressa acerca da importância de se remunerar bem um professor, alcançássemos um número expressivo de respostas favoráveis. Todavia, ao lidarem com uma questão aberta e apresentarem respostas espontâneas, poucos foram os que vincularam a dimensão da remuneração à configuração de um bom professor.

Do domínio temático *empatia*, demarcamos, de início, a categoria “escuta, vínculo e cuidado com o outro”, que se configurou ao redor de um expressivo número de menções à escuta das necessidades dos estudantes, o que, mais uma vez, reforça a forte conexão dos professores com os sujeitos de aprendizagem e a clareza de que todo o complexo e importante trabalho realizado numa escola se justifica pelo direito à educação de qualidade. Essa escuta se conforma como um olhar atento ao que vivem e sentem os estudantes, ou seja, fala de uma atitude de empatizar em relação tanto às situações cotidianas, muitas vezes desafiadoras, pelas quais passam os alunos, quanto às suas emoções, buscando sentir o que eles sentem. Houve uma importante recorrência de respostas que mencionam a necessidade de se estabelecer um vínculo afetivo com os estudantes (22 menções) como aspecto relevante à constituição do bom professor.

A categoria “contexto dos alunos, suas famílias e diversidades” teve, também, um grande volume de menções (56, somadas todas as unidades de significado). Para além de compreender as situações e as emoções que os estudantes trazem na dimensão pessoal e familiar, um bom professor é aquele que os percebe como sujeitos sociais, vinculados a uma comunidade, a um bairro, a uma cidade, sendo por eles afetados. Conhecer e se conectar com esse contexto vai além da dimensão

pedagógica de promover aprendizagens por meio de interações com o espaço público. Acrescentamos que houve apontamentos focados na dimensão da diversidade entre os estudantes. Para os informantes, um bom professor reconhece e valoriza a diversidade de interesses, valores, visões de mundo, características e repertórios das crianças, dos adolescentes e dos jovens com que trabalha.

O domínio *outros*, com 4% do total das 1.007 menções, não se mostra relevante em termos qualitativos e quantitativos, uma vez que trata de temas pulverizados e distantes do foco da investigação. Esperávamos que ideias desconexas à pesquisa atingiriam um índice ainda maior, devido à escolha de trabalhar com uma questão aberta. As seguintes unidades de significado exemplificam os tipos de respostas desse domínio: “estar informado das notícias”, “ser brincalhão” e “ser multitarefa”. Ainda que relevantes na visão dos sujeitos e coerentes com a pergunta que a eles foi feita, consideramos que tais aspectos não estabeleciam correlações produtivas com os domínios *excelência*, *ética*, *engajamento* e *empatia* e suas respectivas categorias nem impactavam as análises.

Nesta seção, apresentamos as categorias analíticas construídas para os dados coletados, realizando a identificação de unidades de significado nas respostas do agrupamento delas por aproximação temática. Pontuamos, ainda, as principais questões mencionadas explícita ou implicitamente pelos professores e a recorrência delas na análise do conjunto de dados.

5.2 RESPONDENDO AO OBJETIVO ESPECÍFICO 2

Agora, responderemos ao segundo objetivo específico:

- Identificar e analisar se tais compreensões têm relação com as dimensões da *excelência*, da *ética* e do *engajamento*, conforme conceito de *bom trabalho* proposto por Gardner, Damon, Csikszentmihalyi e demais pesquisadores a eles associados.

As análises anteriores já nos permitem compreender que, sim, as dimensões da *excelência*, da *ética* e do *engajamento* estão presentes nas definições dos participantes da pesquisa para o que significa ser um bom professor da Educação

Básica. Os dados, também, sugerem a interconexão entre esses domínios, ou seja, não há uma fronteira clara entre eles, o que foi evidenciado pelo fato de que muitos dos sujeitos caracterizaram o bom professor fazendo referência a mais de uma dessas virtudes. A nossa busca, portanto, foi a de estabelecer relações entre as percepções dos respondentes e o entendimento do Projeto Bom Trabalho acerca da *excelência*, da *ética* e do *engajamento* sem, no entanto, propor um olhar marcado pela rigidez.

A seguir, aprofundaremos as análises por domínio temático, colocando em diálogo os dados quantitativos da pesquisa, acompanhados de trechos de respostas dos sujeitos,⁴⁶ e as nossas análises, referenciadas em nosso quadro teórico. A pretensão é oferecer subsídios para avaliar a produtividade de caracterizar o bom professor com base no conceito de *bom trabalho*.

5.2.1 A excelência: primeiro domínio temático

O primeiro aspecto que reafirmamos é que o domínio temático *excelência* é mencionado por mais de 87% dos sujeitos. Isso quer dizer que, para 250 dos 286 participantes, ser um bom professor passa por realizar um trabalho marcado por essa dimensão. O destaque dado pelos respondentes à *excelência* fica também evidente se observamos o número absoluto de menções a esse domínio temático – 559 menções, mais de 55% do total de 1.007 ideias tratadas no conjunto das respostas.

Mas quais elementos estamos considerando para caracterizar a *excelência*? Conforme mencionado, definimos cinco categorias: “processos pedagógicos”, “interações com os outros”, “conhecimento”, “foco no estudante e seu desenvolvimento” e “formação”. Tais categorias são compostas de 35 unidades de significado, tais como: “dar relevância ao planejamento de aulas”, “atuas como mediador da aprendizagem”, “mobilizas os sonhos, desejos e interesses dos alunos”, “ser inovador e criativo no trabalho docente”, “ter conhecimento da sua área específica (domínio de conteúdo)”, “ensinar/trabalhar com tecnologias”, “focar no

⁴⁶ Não iremos identificar os sujeitos, devido ao acordo de confidencialidade. Antes das inserções de suas falas, no texto, apresentaremos algumas informações – se é professor ou professora, a etapa de ensino em que atua (educação infantil, anos iniciais de ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio), a rede de ensino em que leciona (municipal, estadual, privada) e o estado em que trabalha. Eles serão identificados, ao final da citação, pelo número de registro que receberam em nossos arquivos. Dessa forma, será possível compreender alguns aspectos do contexto dos respondentes, sem violar o acordo de confidencialidade.

desenvolvimento integral dos alunos” e “valorizar e/ou investir em formação continuada”.

A seguir, analisamos um conjunto de aspectos que se destacam entre os achados acerca da *excelência* e suas categorias e unidades de significado.

5.2.1.1 Formação (inicial e continuada)

Além de ser o domínio temático mais citado pelos professores, a excelência tem a mais mencionada entre todas as 104 unidades de significado do livro de códigos: 52 (18,2%) respondentes associaram o que é ser um bom professor à vivência de formação continuada. Para eles, a qualidade do fazer docente está diretamente ligada à atualização permanente, ao estudo, à vivência de situações de trocas com os colegas, possibilitando o aprimoramento constante de seu trabalho. Esse dado nos leva a perceber alinhamento entre as perspectivas trazidas pelos sujeitos e a posição de Nóvoa (1999), para o qual qualquer transformação significativa no campo da educação passa pela formação continuada dos profissionais. Afinal, segundo o autor, os dilemas e complexidades que se impõem a esse campo demandam um profissional que vivencie uma formação que lhe possibilite desenvolvimento pessoal e profissional durante os diversos ciclos da vida (1999). A recorrência da formação continuada como aspecto que caracteriza o bom professor corrobora também com sinalização de Gatti (2008) de que se intensificou, desde o início dos anos 2000, no Brasil, a realização de iniciativas diversas de educação continuada de docentes. A autora salienta a existência de uma multiplicidade de intenções, formatos, modalidades e instituições que ofertam formação continuada – desde cursos de curta duração por iniciativa de escolas e redes de ensino, a cursos de pós-graduação desenvolvidos por universidades. Da mesma forma, afirma que a qualidade delas se tornou uma preocupação. Nas respostas à questão de pesquisa, os professores não aprofundam a descrição do que seria essa formação continuada que prezam como aspecto caracterizador do bom professor.

Para ilustrar e permitir uma análise desse elemento, transcrevemos algumas das respostas que mencionam a formação continuada como aspecto relevante para a caracterização de um bom professor. Começamos pela resposta de uma professora do Ensino Fundamental – Anos finais da rede pública estadual de Santa Catarina:

Um professor que não fica estagnado no tempo. Que se atualiza, que lê e busca sempre agregar na vida dos seus alunos. (Respondente 134)

A professora compreende a formação continuada como caminho para a atualização permanente do profissional, uma espécie de antídoto à estagnação. Aponta para a necessária conexão com o contexto contemporâneo, que se efetivaria, por exemplo, com a leitura de textos de referência.

Já um professor que atua na rede pública de Minas Gerais no Ensino Fundamental – Anos finais faz as seguintes considerações:

Para ser um bom profissional, no meu ponto de vista, o professor deve ter plena consciência da importância que o seu trabalho tem no desenvolvimento dos seus alunos, assim ele vai procurar dar o melhor de si, buscar aprimoramento profissional, com formação continuada, tem que ser um professor capaz de interagir com seus colegas de trabalho, aprimorando e implementando novas metodologias de ensino/aprendizagem, em vez de simplesmente se adaptar, buscar fazer parte das novas tecnologias e principalmente se manter aberto a novas experiências. (Respondente 118)

É perceptível a relação que o respondente estabelece entre reconhecimento do valor do trabalho docente para promover o desenvolvimento dos estudantes e atitude de aprimoramento constante, que se concretizaria na realização de formação continuada e na abertura a vivências de “novas experiências”. Esses aspectos são reforçados, também, por uma professora da Educação Infantil de uma rede pública municipal de Minas Gerais:

Em primeiro lugar seria um professor que está ao lado do aluno, que caminha junto com ele, que estabelece uma relação de escuta e acolhida. E, claro, um professor que está em constante aprendizado, que tem oportunidades de ter formações com seus pares, dentro do seu ambiente escolar, que se reinventa o tempo todo. Que desenvolve parcerias, que se articula e se mobiliza diante de causas importantes. E que é estimulado por um salário digno e justo. (Respondente 127)

Os dois professores destacados anteriormente valorizam a formação entre pares como processo relevante de desenvolvimento profissional. Indicam a necessidade de uma postura ativa, cuja fonte de conhecimento e experiência é um colega docente – não se limitando, por exemplo, a projetar a formação continuada

como curso em uma universidade. Dizem, portanto, de uma formação que se estabelece na relação com outros professores, de modo continuado, no contexto da escola. Moriconi (2017), ao descrever um conjunto de características de formações continuadas eficazes, inclui a “participação coletiva”. Os estudos bibliográficos feitos pela autora ratificam que processos de formação que envolvem grupos de docentes no ambiente da escola são mais eficazes, por possibilitarem forte conexão com os interesses, as possibilidades, as necessidades e os dilemas próprios de cada contexto escolar.

As respostas remetem, também, à ideia de “equipe pedagógica” de Perrenoud (1996 apud NÓVOA, 1999), em que os docentes se mobilizam para estudar, dialogar, lidar com dilemas e resolver problemas que enfrentam em suas escolas. A formação continuada é percebida como uma construção cotidiana, voltada a promover interações entre professores, além de possibilitar que o ambiente escolar favoreça o desenvolvimento também dos docentes no que se refere a seus propósitos pessoais, coletivos e profissionais (NÓVOA, 1999).

Ainda em relação à categoria “formação”, no percurso de leitura preliminar dos dados, chamou a nossa atenção o fato de apenas nove sujeitos terem mencionado explicitamente a formação inicial— embora sem nomeá-la desse modo — como elemento central para a caracterização de um bom professor. Parte dos respondentes também mencionou a unidade de significado “ter conhecimento de sua área específica (domínio de conteúdo)” como elemento-chave à configuração do bom professor. Se considerarmos, como nos lembra Gatti (2014), que muitos cursos de licenciatura no país voltam-se com maior ênfase aos conhecimentos específicos de cada área na formação dos professores, muitas vezes negligenciando ou deixando em segundo plano o compromisso de formar professores, poderíamos esperar um número maior de menções aos conteúdos escolares. Além disso, como é sabido que um conjunto de professores brasileiros atua com foco na transmissão de conhecimentos, a incidência desse ponto nas respostas nos gerou estranhamento. Contudo, podemos tomar a menção aos conteúdos escolares como reconhecimento da importância desse aspecto, sobretudo em um momento em que tanto tem sido valorizada a dimensão metodológica do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, o “como”. Evidentemente, a incidência aquém do esperado dessa dimensão não poderia ser

analisada como um eventual descaso dos docentes em relação aos conteúdos que ensinam na escola.

Diante desse estranhamento, buscamos observar mais atentamente os dados, à luz das ponderações de Imbernón (2011) sobre a formação inicial de professores. Conforme o autor, a formação inicial é uma etapa que deve ser voltada à construção de um “conhecimento profissional cultural” (2011, p. 60) pelos futuros profissionais, possibilitando o estabelecimento de compromissos nos campos científico, moral, ético e político da profissão. É, igualmente, um momento favorável à ressignificação dos estigmas e estereótipos do que vem a ser a profissão de professor e a própria educação, sendo essa postura reflexiva uma base para que esses futuros profissionais estejam mais bem preparados para atuar em contextos múltiplos, complexos, marcados por transformações. Trazemos, a seguir, a resposta dada por uma professora que atua no Ensino Fundamental – Anos finais, na rede pública municipal no Estado do Rio de Janeiro:

Pergunta com várias respostas possíveis. Para cada aluno um bom professor pode ser um professor empático, animado, que o faça compreender melhor os assuntos estudados de forma lúdica e clara, pode ser um professor calmo, um professor até um pouco rígido. Depende. Para mim, um bom professor é aquele que consegue se comunicar bem com o público específico que tem a cada momento, que é reflexivo, que pensa no seu papel político como formador e que está sempre buscando se aprimorar em seus saberes e transposição didática. Um professor que reconhece seus limites e dos seus alunos, compreendendo que o conteúdo pode vir em segundo plano e que o que acontece em sala de aula deve ser significativo para todas as partes envolvidas. (Respondente 13)

A dimensão política da atuação do professor, conectada ao compromisso em aprofundar a sua formação, é um aspecto que merece relevo na fala da professora, assim como o entendimento dela de que é papel do professor considerar não apenas o compromisso com a aprendizagem do conteúdo definido pelo currículo, mas também, e principalmente, garantir que o que está sendo vivenciado na sala de aula seja significativo para todos os que dela são parte.

A próxima resposta é de uma professora do Ensino Fundamental – Anos finais e do Ensino Médio, na rede pública estadual do Amapá. Para ela, caracterizar um docente como um bom professor demanda que este esteja sensibilizado e atue

conectado com o seu contexto nas dimensões social, política e cultural, mobilizando os estudantes ao longo do processo de desenvolvimento:

Profissional comprometido com o ensino e bons resultados no desenvolvimento das potencialidades integrais dos estudantes. Sensibilizado com as causas sociais, políticas, culturais para que mobilize os estudantes a melhor desenvolver suas competências gerais. (Respondente 87)

O diálogo entre as discussões de Imbernón (2011) sobre a formação inicial e os entendimentos dos sujeitos de pesquisa sobre o que é ser um bom professor nos leva à resposta de outra professora, que trabalha com estudantes do Ensino Fundamental – Anos iniciais, em uma escola privada no Estado de Goiás:

O bom professor da Educação Básica é aquele que possui uma visão holística, o ensino-aprendizagem não acontece apenas dentro da sala de aula. Utilizar a vida cotidiana e o meio em que o aluno está inserido faz toda diferença para o avanço na aprendizagem. Dinamizar as aulas, utilizar recursos diversos e sempre estar aberto a novas mudanças. Com certeza esse professor fará diferença na educação. (Respondente 131)

Das considerações da professora, frisamos seu modo de pensar a aprendizagem em conexão com o contexto do estudante e para além do espaço da sala de aula. Isso gera, em muitas circunstâncias, complexidade tanto na estrutura da aula quanto no processo de aprendizagem e na mediação do professor. Demanda planejamento diferenciado, articulação com outros profissionais da escola e com as famílias e desenvolvimento de outras habilidades para mediação das atividades, por exemplo. No entanto, pode permitir uma integração mais profunda e significativa dos estudantes com as transformações por que passa o mundo, como propõe Imbernón (2011), e possibilitar que o profissional docente faça a diferença para seus alunos e a educação, como sugere a própria respondente.

Seguindo no exercício de observar as entrelinhas das respostas dos sujeitos acerca da formação inicial, retomamos o entendimento de Libâneo (2011) sobre o tema. O autor propõe uma abordagem crítico-reflexiva que, em um movimento de retroalimentação, considera a prática docente como um subsídio significativo para a teoria e, esta última, como um nutriente para a estruturação de uma prática de maior consistência. Essa perspectiva é marcada por uma ação de fazer pensar do professor,

à medida em que interage com seus estudantes. Nesse processo, ele desafia a turma a trazer à tona pensamentos, conhecimentos prévios e ideias, a fim de que solucionem problemas relevantes para si e seus contextos. A resposta de uma professora do Ensino Fundamental – Anos finais das redes municipal e estadual do Rio de Janeiro vai na direção dessa discussão:

O bom professor é aquele que é o mediador entre a informação e a capacidade de transformá-la em conhecimento, ele é um tutor na realidade. É o profissional capaz de conduzir seus alunos na busca da produção de conhecimento no vasto mundo de informação, por isso, além de tutor, ele também exerce a função de curador de conhecimentos, pois hoje com a tecnologia os jovens devem aprender onde e como pesquisar e encontrar materiais. O bom professor precisa ter uma prática reflexiva para ser capaz de aprimorar seus planejamentos, outras vezes replanejar o que não deu certo, também precisa compreender o contexto no qual está inserido, compreender o seu aluno e, principalmente, ser capaz de ensiná-lo a fazer mais perguntas do que apenas dar respostas prontas, ensiná-lo a ser protagonista de sua aprendizagem, estimulando os alunos a pensarem, tratando o conteúdo não como verdade acabada, mas questionando-o. (Respondente 196)

A professora assume a prática reflexiva do professor como ação que alimenta o seu aprimoramento no que se refere aos processos pedagógicos que lidera na escola, tal como o planejamento e o replanejamento das aulas e a mediação da aprendizagem dos alunos. Afirma a necessidade de se adotar uma postura problematizadora das ideias dos alunos e de estimular a reflexão e a participação efetiva deles nas atividades.

A dimensão de professor-pesquisador, que tem sido observada no contexto da formação inicial, conforme André (2016), pode iluminar, também, os pontos de vista dos respondentes. A proposta de formar o professor para atuar como produtor de conhecimento, de modo integrado à sua prática profissional, está associada à preocupação da formação de um profissional autônomo, capaz de lançar um olhar crítico ao seu fazer cotidiano, possibilitando-lhe a escolha e a construção de caminhos mais sólidos ao longo da sua trajetória docente. Observamos esse aspecto nas respostas de alguns dos sujeitos da pesquisa. Uma professora do Ensino Fundamental – Anos iniciais que atua em uma rede pública municipal e em uma escola privada no Estado de Sergipe afirma:

Um professor pesquisador, que está atento às novas tecnologias, técnicas e sempre em busca de melhorias para intervenção em sala de aula. (Respondente 80)

A dimensão professor-pesquisador é também mencionada por uma professora do Ensino Fundamental – Anos finais de uma rede pública municipal de Minas Gerais. O profissional que atua nessa perspectiva, segundo a respondente, estrutura processos de colaboração entre os estudantes, de participação efetiva dos discentes e de aprendizagem dos conhecimentos ensinados. É um docente engajado nas questões que permeiam a profissão:

Ser um bom professor neste contexto, é ser um educador pesquisador, que pense as práticas de aprendizagem ativa e colaborativa. A dimensão política também é muito importante no sentido de acompanhar e criticar os acontecimentos a nível de governo, redes de ensino e legislação referente à Educação Básica. Pensar o protagonismo dos estudantes e como se aprende e ensina também é fundamental. (Respondente 173)

Já uma professora do Ensino Fundamental – Anos iniciais da rede pública municipal no Pará salienta a ação mediadora do professor-pesquisador, o qual desafia seus estudantes a produzir conhecimentos de acordo com as informações a que têm acesso e planeja sua mediação pedagógica considerando quem são os seus interlocutores:

Aquele que se torna o mediador para com o aluno transformando as informações em conhecimento, que se planeja através das informações recebidas pelo educando, criando aulas dispositivas, dinâmicas. Ser um professor pesquisador que entenda as necessidades individuais de cada aluno, assim poderá propor atividades adequadas ao desenvolvimento de cada aluno. (Respondente 272)

O professor que atua na perspectiva de pesquisador, como indica a última respondente, vivencia um processo pedagógico distinto, uma vez que o seu planejamento é estruturado em estreita articulação com o que os estudantes trazem de repertório prévio e de descobertas ao longo do percurso de aprendizagem. Da mesma forma que o planejamento, o desenvolvimento das aulas também é afetado, porque acaba exigindo uma maior interação entre professor e estudantes.

Apesar de a formação inicial não figurar explicitamente entre as unidades de significado mais mencionadas, essa análise de conteúdo possibilitou identificar a

relevância dada pelos respondentes a um conjunto de aspectos que permeiam o contexto desse tipo de formação. Em conjunto com a formação continuada – a ideia mais citada pelos professores em todo o estudo –, ela fez com que a categoria “formação” se mostrasse fortemente relevante no bojo desta investigação.

5.2.1.2 Foco no estudante e seu desenvolvimento

A categoria “foco no estudante e seu desenvolvimento” foi indicada 146 vezes pelos professores (14,5% do total). Das unidades de significado que a compõem, destacaram-se: “promover aprendizagem significativa” e “focar no desenvolvimento integral dos alunos”, as quais fazem parte de um conjunto mais amplo que contém: “trabalhar com centralidade nos alunos”, “promover formação cidadã”, “promover formação crítica”, “valorizar conhecimentos prévios dos alunos”, “promover autonomia do estudante” e “preparar o estudante para o mundo do trabalho”.⁴⁷

O conceito de educação integral permeia, implícita ou explicitamente, as respostas dos docentes nessa categoria. Eles apontam para um professor comprometido com o desenvolvimento de seus alunos em suas dimensões social, emocional, cultural, física, simbólica, além da intelectual, geralmente priorizada. Educação integral, portanto, é uma perspectiva educacional que afirma e assume o desenvolvimento dos estudantes em sua inteireza.

Há uma grande diferença no que se entende por educação integral e educação em tempo integral. Textos legais e pesquisadores (BRASIL, 2018; GADOTTI, 2009; ZANARDI, 2016) esclarecem que, segundo a legislação brasileira, para ser considerada educação de tempo integral os estudantes devem permanecer na escola em atividades pedagógicas por, no mínimo, sete horas diárias. Parte dos autores defende que esse tempo ampliado, se bem utilizado, pode favorecer a implementação de um currículo mais robusto, com situações de aprendizagem diversificadas e favorável à efetivação da educação integral. No entanto, a ampliação da jornada dos estudantes na escola não garante, por si só, que a formação de crianças, adolescentes e jovens se caracterize como integral, já que a qualidade do que é ofertado não se reduz à dimensão do tempo. Uma pergunta relevante que gestores

⁴⁷ Algumas dessas unidades de significado poderiam ter sido fundidas, por terem aproximação conceitual entre si, porém, optamos por individualizá-las, considerando os elementos específicos mencionados pelos sujeitos em suas respostas.

públicos e equipes escolares têm se colocado é: o que se deve fazer com o tempo a mais das crianças, dos adolescentes e dos jovens na escola que possibilite o seu desenvolvimento integral?

Conforme o capítulo, os princípios da integralidade e da conectividade, propostos por Gadotti (2009), são os que encontram ressonância nas respostas dos professores ouvidos na pesquisa. Selecionamos algumas das respostas que ilustram essas perspectivas. A primeira contribuição é de uma professora da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – Anos iniciais e Anos finais, de uma rede pública municipal do Piauí:

É saber não somente administrar aula, mas também ter a capacidade integrada de um professor em sala de aula. Objetivando uma formação integral do aluno em capacidades cognitivas, sociais e afetivas. Assim, fazendo uma inserção do aluno no meio social, de acordo com a cultura histórico-social que o aluno é inserido. (Respondente 166)

Destacamos, dessa resposta, o olhar multidimensional para o desenvolvimento dos estudantes e para a articulação com o seu meio social, que considera os contextos em que estão inseridos.

Duas professoras – uma ligada ao Ensino Médio da rede estadual de Santa Catarina e outra aos Ensino Fundamental – Anos finais e de uma rede municipal em Minas Gerais – dão destaque ao contexto familiar e comunitário e à necessária conexão entre os desejos dos estudantes e suas vivências na escola:

É ser profissional e dedicada. É pensar no aluno como um ser humano com qualidades e defeitos e que esse faz parte de uma família. É importantíssimo trabalhar não só conteúdos, mas também a questão das competências como, por exemplo, o aluno na sua integralidade. (Respondente 139)

Inicialmente é a compreensão das especificidades de sua profissão (saberes docentes) e tentar, dentro de sua realidade, fazer o melhor possível pela comunidade escolar e principalmente para o aluno. Conhecer a comunidade, o aluno e sua realidade. Ver o aluno como um ser integral e buscar sempre escutá-lo, reconhecendo-o como um ser que possui desejos. O ideal seria que desejos de alunos e professores dialogassem. Durante meus 27 anos de docência, a maior parte do tempo, trabalhei em escola de periferia e em situações de vulnerabilidade social grande, onde muitos eram imersos em questão de violência, drogas, abusos e preconceitos. Tentar metodologias que chegassem a esses alunos foi um desafio constante, mas também gratificante. Não acredito na educação bancária (conforme termo

usado por Paulo Freire), apesar de ter de utilizá-la de vez em quando, principalmente por algumas modalidades e instituições de ensino que já vivenciei. (Respondente 195)

Ao explicitar a importância de “conhecer a comunidade, o aluno e sua realidade” (Respondente 195) e de perceber o estudante como um ser integral, que tem desejos, que faz parte de uma família, que vive em uma determinada comunidade, as professoras chamam a atenção para o fato de que o estudante é um ser social. Ao ir para a escola, ele leva consigo seus gostos, conhecimentos, habilidades, interesses, fragilidades e realidades, os quais precisam ser conhecidos e considerados nos processos educativos, a fim de que seja possível lhe apresentar situações de aprendizagem que lhe permitam se desenvolver. Assim, ao escutar seus alunos – uma escuta que se anuncia como um olhar para a integralidade – um bom professor não se satisfaz em oferecer uma educação pautada na simples transmissão de conteúdos, empenhando-se em estruturar caminhos capazes de promover a aprendizagem efetiva e o desenvolvimento integral.

Além dos princípios indicados por Gadotti, acrescentamos quatro outros fatores que caracterizam a concepção de educação integral adotada por diversas iniciativas no país:⁴⁸ ser inclusiva, ou seja, possibilitar que todos os estudantes aprendam os conhecimentos e se desenvolvam integralmente; promover a equidade, que está ligada à oferta das condições necessárias para garantir o direito à educação de qualidade a todos – o que não significa estabelecer as mesmas condições para todos, afinal, para superar desigualdades, muitas vezes é preciso propiciar condições de acesso distintas para as pessoas; adotar uma multiplicidade de métodos de ensinar e aprender e dar centralidade aos estudantes no percurso formativo.⁴⁹

A centralidade do estudante, tão mencionada no campo da educação na atualidade, foi considerada por uma professora do Ensino Fundamental – Anos finais e do Ensino Médio de escolas públicas de São Paulo:

[...] Creio que há um elemento comum que permeia qualquer contexto cultural, independentemente de seus traços, é a condição humana. E a educação básica, assim, como qualquer pretensão educacional,

⁴⁸ Tais princípios são defendidos, por exemplo, pelo Centro de Referências em Educação Integral, iniciativa vinculada à organização não governamental Cidade-escola Aprendiz, que atua com produção de referências e realização de projetos nesse campo. CIDADE-ESCOLA APRENDIZ. Centro de referências em educação integral. **Conceito:** o que é educação integral? Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/conceito/>. Acesso em: 3 nov. 23.

⁴⁹ Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/conceito/>. Acesso em 03 nov. 23.

trata da formação humana viva. Trata da vida humana e nesse sentido, ser um bom professor da Educação Básica na minha visão é ser alguém que vê. Que olha. Que enxerga e, parafraseando José Saramago, que repara aquele sujeito que está ali, diante de si. É aquele que tem a capacidade ver esse sujeito de modo integral, como de fato ele é, com suas fragilidades e potenciais, para contribuir com seu percurso de vida através da construção e da partilha de saberes e cuidados consigo, com o outro e com o mundo. (Respondente 141)

Finalizamos a seção com a perspectiva dessa professora, que compreende que um bom professor é aquele capaz de ver e ouvir os estudantes, de conhecer quem são eles, o que sabem, o que pensam, o que vivem, que potenciais possuem, que vida desejam ter. Um docente que se interessa em construir um trabalho que se configure como uma “formação humana viva” (Respondente 141).

5.2.1.3 Processos pedagógicos

Cinco unidades de significado da categoria “processos pedagógicos” tiveram recorrência significativa de menções: “ser inovador e criativo no trabalho docente”, “atuar como mediador da aprendizagem”, “mobilizar os sonhos, desejos e interesses dos alunos”, “promover a participação dos alunos” e “dar relevância ao planejamento de aulas”.

Para analisar a inovação no trabalho docente, traremos um olhar sobre o tema da inovação no contexto mais amplo da educação. Retomamos o conceito de novas arquiteturas pedagógicas (ARAÚJO, 2011), segundo o qual a inovação no campo educacional demanda a reinvenção de três dimensões centrais: conteúdos, formas e relações. Ao discorrer sobre os conteúdos, Araújo (2011) aponta a necessidade de lançar um olhar renovado sobre o que se deve ensinar e aprender na escola, o que inclui, por exemplo, a dimensão da ética e da responsabilidade social. No caso das formas, ele salienta a necessidade de se repensar os tempos e os espaços escolares e os modos como são estruturadas as situações de ensino e aprendizagem. Estas últimas necessitam ser mais voltadas à resolução coletiva de problemas significativos para estudantes, professores e seus contextos, em processos marcados pela forte participação dos discentes e pelas novas maneiras de acessar, mixar, produzir e disponibilizar informações e conhecimentos, com o emprego das novas tecnologias digitais e das práticas a ela relacionadas, que fazem parte da vida dos alunos dentro e fora da escola. Já a dimensão das relações é central, porque é o que viabiliza as demais dimensões e atravessa a vida social. Fala das relações entre adultos –

familiares, professores, gestores e demais profissionais da escola –, estudantes e outros integrantes da comunidade escolar. Mais especificamente, refere-se às relações de ensinar e de aprender estabelecidas entre professores e alunos. De acordo com o conceito de novas arquiteturas pedagógicas, nessas interações, os professores devem ter uma postura problematizadora, mediadora, orientadora de processos, estruturadora de percursos de aprendizagem, sistematizadora de conhecimentos construídos; já os estudantes precisam exercitar uma postura ativa que envolva curiosidade, participação nas atividades, colaboração e atenção à resolução de problemas reais e significativos para si e para o coletivo. A memorização de informações e a simples interpretação de dados e fatos dão lugar a processos de maior complexidade que demandam engajamento de docentes e discentes. Isso acontece, por exemplo, em projetos coletivos que colocam os estudantes no papel de identificar, elaborar e solucionar problemas concretos de suas escolas e comunidades. Nessas experiências, os professores planejam e estruturam a mediação das etapas, aportam conhecimentos, problematizam visões, apoiam na definição de problemas, incentivam a colaboração e avaliam as aprendizagens.

As respostas das professoras que comentaremos na sequência demonstram compreender a presença necessária das inovações no trabalho docente, dando pistas daquilo que consideram fundamental para o exercício pedagógico. A primeira professora é da Educação Infantil de uma rede municipal do Estado de São Paulo:

Ser um bom profissional da Educação Básica, a meu ver, é ser inovador, é rever as suas práticas pedagógicas constantemente e se questionar qual é a intencionalidade de suas ações e objetivos, além de mediar a aprendizagem, conflitos, desafios em diversas situações!
(Respondente 91)

A professora faz uma menção explícita à inovação e a conecta com a revisão permanente das práticas pedagógicas. A perspectiva dela permite interpretar o ato de “rever” como uma atitude de abertura para forjar um trabalho qualificado, em contraposição à reprodução de aulas ano após ano, em geral, alheias aos contextos e às identidades dos estudantes, ao que demandam e desejam e também a seus contextos. Em outras palavras, um bom professor, segundo a respondente, seria aquele que sabe aonde quer chegar com os estudantes, planejando e realizando atividades baseadas na definição prévia das intencionalidades formativas. É um

professor mediador das aprendizagens, dos conflitos relacionais na sala de aula e dos desafios da vivência escolar.

Como propõe uma professora do Ensino Fundamental – Anos iniciais e Anos finais de uma rede pública municipal no Estado do Piauí, um bom professor é ser guia, um orientador:

Ser um bom professor é deixar para trás a função de transmissor de conhecimentos para se tornar um orientador, um estimulador que guia os alunos na construção de seus próprios conceitos, valores, atitudes e habilidades. (Respondente 164)

A respondente apresenta uma visão ampliada do papel da escola, que transcende o ensino de conhecimentos predeterminados das áreas. Esses conhecimentos, embora relevantes, não são suficientes quando se imagina um processo educacional que promova a construção de valores, habilidades e atitudes, indo além de aulas estruturadas em torno da apresentação de conteúdos pelo professor. Conforme Araújo (2007, p. 35):

[...] Defendo o princípio de que a construção dos conhecimentos e de valores pressupõe um sujeito ativo, que participa de maneira intensa e reflexiva das aulas; um sujeito que constrói sua inteligência, sua identidade e seus valores por meio do diálogo estabelecido com seus pares, professores, família e com a cultura, na própria realidade cotidiana do mundo em que vive. Estamos falando, portanto, de alunos que são autores do conhecimento e protagonistas da própria vida, e não meros reprodutores daquilo que a sociedade decide que devem aprender.

Essas questões também aparecem na resposta de uma professora da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – Anos iniciais de uma rede municipal de Minas Gerais. Ela inclui camadas para o entendimento do bom professor, indicando habilidades que esse profissional precisaria desenvolver para favorecer uma mediação que se fundamente no protagonismo estudantil:

É ser mediador entre a informação e o conhecimento. É ser um profissional que tenha a capacidade de conduzir seus estudantes na busca e na produção de novos conhecimentos neste mundo repleto de informação. Esse profissional deve ter as seguintes habilidades: + dominar o conteúdo; + saber explicar bem os conteúdos; + propor diferentes atividades em sala de aula; + conviver, respeitar o estudante e cuidar da sua individualidade; + acompanhar os estudantes que apresentam dificuldades no aprender; + ser um mentor para os

estudantes descubrirem seus talentos, dons e interesses; + usar tecnologias; + saber comunicar; + estimular a participação dos estudantes; + saber mediar e orientar trabalhos em grupo; + ser paciente; + aproximar dos estudantes. (Respondente 150)

A professora inicia seu texto citando o domínio e o ensino de conteúdos como algo essencial, ao mesmo tempo que indica a necessidade de o professor instigar o protagonismo dos estudantes. Demonstra clareza ao notar que a participação efetiva dos estudantes no processo de aprendizagem não prescinde de uma ação segura e focada do docente, com vistas a viabilizar aquilo que se deseja que seja aprendido. Essas ideias giram ao redor da concepção de protagonismo, termo de caráter polissêmico nas discussões de educação no Brasil (ANDRADE, 2009). Considerando apenas a fala da respondente, podemos dizer que o protagonismo não se confunde com um “vale tudo” em que só importa dizer que foi feito pelos estudantes – sentido que, por vezes, é usado para definir o jovem protagonista. Para proporcionar protagonismo, é necessário assegurar uma participação problematizadora, conectada a conhecimentos, fomentadora de discussões sobre coerências e incoerências nas ideias, tudo isso para oportunizar aprendizagens por meio dos erros e das situações desafiadoras da vida estudantil. Para dar conta da complexidade dessa prática pedagógica, a participante indica, ainda, que o bom professor deve ter habilidades para: realizar atividades com características múltiplas – além da aula expositiva –; aproximar-se dos estudantes; promover a boa convivência e a aprendizagem colaborativa; atuar numa perspectiva inclusiva; e usar novas tecnologias. Trata-se de habilidades docentes relacionadas às três dimensões propostas por Araújo (2011) – conteúdos, formas e relações.

Para fechar esta seção, retomamos o fato de os professores terem concentrado suas respostas no domínio *excelência* para caracterizar um bom professor, sublinhando aspectos como formação, centralidade e desenvolvimento integral do estudante e processos pedagógicos. Percebemos que, assim, os sujeitos colocam em movimento essa característica do conceito de *bom trabalho*, considerando o contexto da docência no Brasil.

5.2.2 A ética: segundo domínio temático

O domínio temático *ética* foi abordado por 100 dos 286 respondentes (35% do total dos sujeitos), com recorrência de 135 menções (13% do total de 1.007 unidades de significado). Se tivéssemos reproduzido o desenho conceitual de Gardner, Csikszentmihalyi e Damon (2004), considerando apenas a *excelência*, a *ética* e o *engajamento* para caracterizar o *bom trabalho*, é provável que obtivéssemos um volume significativamente maior de menções e de códigos associados à *ética*, dado que unidades de significado que poderiam pertencer à *ética* foram inseridas no domínio temático *empatia*. Respondendo a um dos objetivos específicos, implementamos a diferenciação entre *ética* e *empatia*, como descrito adiante. De toda maneira, as análises dos dados nos levam a afirmar que a *ética* é uma virtude presente e relevante na percepção dos respondentes sobre o que vem a ser um bom professor da Educação Básica.

As três categorias que compõem a *ética* neste estudo são:

- “Responsabilidade com a docência e com os estudantes” (74 menções, 7,3% do total) – articula as respostas dos sujeitos ao conceito de *ética*, com base em valores como responsabilidade, pluralidade e inclusão;
- “Papel político e vivência ética” (45 menções, 4,5% do total) – sinaliza, de um lado, o fato de o professor assumir a reflexividade como valor, reconhecendo o compromisso de promover uma educação libertadora, idealmente desvinculada de interesses alheios ao incentivo à autonomia de pensar e agir dos estudantes. De outro, incorpora a *ética* vivida, e não apenas desejada ou entendida no campo das ideias.
- “Equidade”⁵⁰ (16 menções, 1,6% do total) – remete ao entendimento de que a educação de qualidade é direito de todos os alunos e deve, portanto, promover o desenvolvimento de cada criança, adolescente e jovem que passa pela escola.

⁵⁰ Informaremos, adiante, o significado de equidade que estamos trabalhando.

5.2.2.1 Responsabilidade com a docência e com os alunos

A dimensão ética no contexto do trabalho docente é tema de reflexão de diversos autores. Conforme Esteban (2018), *excelência* e *ética* são faces da mesma moeda:

Um professor que entende suas tarefas como ninguém, mas sem ética profissional, é um perigo ambulante; e um professor que cumpre à risca a deontologia profissional, mas que não possui as competências que se presumem de um especialista em educação, geralmente cai na imprudência e no destemor. (ESTEBAN, 2018, p. 12, tradução nossa)

Conjugar *excelência* e *ética* no fazer docente, evitando tornar-se um “perigo ambulante”, é caminho para uma educação humanizadora, tão necessária no contexto contemporâneo. A *ética* do professor passaria, nesse sentido, por implicar-se na vida de seus estudantes, ou seja, por tomar para si uma espécie de obrigação que não foi imposta por ninguém, mas que é assumida profundamente.

Ao discutir educação em valores, Puig (2007) fala de uma *ética* da responsabilidade, que tem como pressuposto a atenção com o que estamos fazendo para viabilizar a vida humana no futuro, e isso inclui ensinar os mais jovens a estabelecer relações responsáveis com as pessoas e com a natureza. Nos termos do autor “uma ética preocupada com o futuro” (PUIG, 2007, p. 75). Na perspectiva do trabalho docente, em que consistiria uma *ética* da responsabilidade? Quais elementos fariam parte do compromisso dos professores em relação ao futuro?

Os dados demarcam que a responsabilidade é focalizada pelos respondentes de dois modos. O primeiro foco refere-se ao compromisso que o docente estabelece com seus alunos, concretizado, por exemplo, quando estes conseguem aprender e se desenvolver. Aqui está uma ótima ilustração de alinhamento entre *excelência* e *ética*. Enquanto no domínio da *excelência* os professores ressaltaram o desenvolvimento integral dos estudantes como uma intencionalidade pedagógica, no domínio temático da *ética*, o que está em jogo é a responsabilidade do docente – ou o compromisso ético – pelo desenvolvimento integral dos estudantes. O segundo foco, trata da própria docência: o compromisso que o profissional assume na vivência dos processos característicos da profissão, isto é, processos pedagógicos, formativos, institucionais, entre outros.

Há respostas que articulam os dois focos, como é o caso de uma professora do Ensino Fundamental – Anos iniciais e Anos finais de uma escola particular de Minas Gerais:

Na minha visão um bom professor é aquele que gosta do ofício que se dispõe a fazer. Este professor precisa ter profissionalismo, competências e habilidades sobre sua profissão, o ensino, ser afetuoso e gostar de lidar com pessoas. Vejo que cada vez mais o professor necessita ser o mediador dos seus alunos. Ele deve buscar mediar o ensino-aprendizagem e desenvolver nos educandos a capacidade de transformar informação em conhecimento. A produção de conhecimento junto a autonomia são competências que o professor deve levar o aluno a desenvolver. Outro aspecto importante para ser um professor da Educação Básica é a formação continuada e constante atualização das práticas educativas. (Respondente 178)

Ao mesmo tempo que define o bom professor como aquele que gosta do seu trabalho e atua com profissionalismo, a professora valoriza a mediação docente nos processos de ensinar e aprender, de transformação de informação em conhecimento, de construção da autonomia. Uma espécie de responsabilidade integral do professor consigo – considerando o seu fazer profissional – e com o estudante, cuja aprendizagem é o propósito maior do seu trabalho.

Entre as menções ao primeiro foco, está a da respondente 87, que já figurou em outra seção deste capítulo:

Profissional comprometido com o ensino e bons resultados no desenvolvimento das potencialidades integrais dos estudantes. Sensibilizado com as causas sociais, políticas, culturais para que mobilize os estudantes a melhor desenvolver suas competências gerais. (Respondente 87)

Segundo essa professora, ser um bom professor não é ter um compromisso limitado em “dar sua aula”, explicar conteúdos, mas efetivar o ensino – com todos os elementos que o compõem. Um compromisso que se traduz como responsabilidade pelo trabalho e pelo crescimento dos alunos.

Uma professora do Ensino Médio da rede pública federal do Rio de Janeiro alia *ética* com liderança e responsabilidade do professor nas interações com os estudantes:

É ser aquele professor que gostaria que meu filho tivesse. O bom professor entende que é o adulto da relação e lida com adolescentes. Entende que somos todos humanos e está suscetível ao erro, inclusive ele. Também significa manter bom senso e entender que é responsável pelos alunos que estão com ele. É importante ter escuta, postura ética e assumir a liderança e a responsabilidade, o que significa muitas vezes tomar decisões que não agradam a todos. (Respondente 12)

A liderança, no caso, é exercida pelo adulto, cujo papel é:

- responder pelo que acontece em sala de aula;
- ter clareza de suas intenções nas relações com os estudantes;
- ter bom senso para lidar com situações diversas e abertura ao erro;
- tomar decisões coerentes, mesmo que impopulares.

A responsabilidade em relação à formação do aluno-cidadão também é tratada, nesse contexto, como na resposta de um professor que atua junto a estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, na rede pública estadual de Pernambuco:

É um profissional que, além da responsabilidade com os conteúdos pedagógicos da disciplina que leciona, tem compromisso com a formação do cidadão, seu aluno. Deve ser observador e quando perceber que um aluno está errado em algum aspecto, que não tenha correlação com a sua matéria de trabalho, não hesite em mostrar o erro do aluno. Esse erro que me refiro pode ser relacionado a outra matéria ou relacionado à ética ou moral. Exemplo: um aluno que está se envolvendo em uma confusão ou briga. O bom professor o chamará a parte, conversando com ele e lhe fazendo refletir sobre as atitudes. (Respondente 265)

Nessa resposta ser responsável pelo estudante é não apenas cuidar dos conteúdos da disciplina que leciona, mas também acompanhá-lo e apoiá-lo em de situações desafiadoras, de natureza acadêmica ou moral. É ser um professor que incentiva a reflexão e o diálogo.

A formação cidadã é tema de Puig (2007), que assinala a relevância de os estudantes aprenderem a participar, uma vez que são parte efetiva de uma coletividade. Na visão do autor, a aprendizagem dessa vida em comum é uma tarefa do processo de aprender a viver.

Para além de buscar proporcionar a participação dos estudantes na escola, desafiando-os a se perceberem como pessoa e cidadãos, as respostas sugerem que a responsabilidade pelo desenvolvimento deles inclui encorajá-los a sonhar, a formular objetivos e a planejar caminhos para alcançar seus anseios, com escuta, aprendendo novos conhecimentos e lidando com desafios. Essa percepção ganha contornos na fala de uma professora do Ensino Fundamental – Anos finais e do Ensino Médio de uma escola pública estadual de Santa Catarina:

Diante desta pandemia e deste atual governo, não elogiando o anterior, me peguei questionando sobre minha carreira, que outrora me fazia ter esperança de mudança. Hoje, depois desta reflexão, vejo que tenho que ajudar os meus alunos a sonhar e acreditar em seus sonhos, acreditando e buscando seus objetivos. Estar com meus alunos, escutar demais histórias de vida, trazer para eles mundos novos, abrir o pensamento e o universo diante deles... este é o meu maior objetivo. Não quero torná-los bilíngues, quero que eles queiram viajar, falar outra língua, crescer culturalmente e profissionalmente. Acredito nisso, pois o mundo atual para o professor não está nada bom. (Respondente 46)

A responsabilidade dos professores com o trabalho docente também foi mencionada pelos respondentes de modo significativo. A seguir, elencamos uma sequência de respostas de professores que definem o bom professor como aquele que tem responsabilidade com a própria profissão.

Começamos com uma professora do Ensino Fundamental – Anos finais de uma escola pública estadual do Amazonas. Ela sublinha o dever do professor de assumir responsabilidade com a docência, o que inclui, em seu ponto de vista, lidar com desafios, reinventar seu trabalho diante de contextos pouco favoráveis, estar atualizado e focar na aprendizagem dos estudantes:

Um bom professor deve assumir, com responsabilidade e comprometimento, a profissão escolhida. Deve haver mentalidade aberta para lidar com novos desafios, nesses novos tempos. Inventar e reinventar, tantas vezes com escassez de material. Deve ter sempre em vista o aprendizado do aluno. Um bom professor deve buscar sempre se atualizar. (Respondente 129)

Uma professora do Ensino Médio da rede estadual de Santa Catarina atrela a responsabilidade a funções típicas da docência, como o planejamento, as aulas e a avaliação. Ao final, reafirma a dimensão *ética* do trabalho do professor:

Ter condições para se capacitar constantemente. Ser responsável enquanto as suas funções (planejamento, ministrar aulas, avaliar os alunos, criar estratégias para melhorar as competências nos alunos e respeitar as individualidades) e ser ético. (Respondente 47)

Um nível ainda mais amplo do compromisso é definido por uma professora do Ensino Fundamental – Anos iniciais e da EJA de uma escola pública municipal do Estado da Bahia, a qual fala acerca da responsabilidade para com as causas da educação:

É ser um professor comprometido com as causas da educação, é trabalhar a diversidade respeitando as diferenças. É não aceitar os desmandos dos dirigentes, é não ser passivo diante as dificuldades diárias. É ser um questionador do currículo e, também, ter um olhar sensível às dificuldades de aprendizagem dos estudantes. (Respondente 142)

A professora sinaliza para algumas das “causas da educação” às quais um bom professor precisaria se conectar, como o respeito à diversidade e à pluralidade, aspectos que remetem à educação inclusiva. Cita, também, que o bom professor é aquele que tem uma atitude de reatividade diante de direcionamentos institucionais com os quais não concorda, o que denota um olhar reflexivo sobre a dimensão política da educação, conforme discutiremos na próxima seção. A professora afirma a necessidade de proatividade para lidar com os problemas e desafios do contexto geral da educação, e da escola, considerando tanto as precariedades das condições estruturais quanto as inúmeras situações difíceis da própria natureza da vida escolar. Ela termina sinalizando o compromisso que o professor precisa ter com a aprendizagem dos estudantes, por meio de um olhar sensível para as dificuldades que muitos deles enfrentam. Essa resposta nos faz recordar do Juramento de Comenius, feito pelos professores finlandeses, cujo texto reforça o compromisso dos docentes em agir com justiça e imparcialidade e em promover o desenvolvimento individual e coletivo dos estudantes.

Os apontamentos dos participantes da pesquisa revelam a complexidade da vivência *ética* docente. Como argumenta Esteban (2018), os professores se ocupam de uma responsabilidade que se articula ao fazer pedagógico, à defesa da verdade, ao ensino de conhecimentos, ao respeito de valores pessoais, sociais e culturais e à valorização da formação continuada. Lidam, como diz o autor (2018), com uma lista considerável de compromissos e deveres éticos.

5.2.2.2 Reflexividade e vivência ética

A educação se estrutura com base em interações, por meio da relação da pessoa com seu contexto mais imediato – a rua, a praça, o campo de futebol, o rio que passa na frente da escola, o bairro – e aquele ampliado – a cidade, a região, o país (FREIRE, 1959). Uma relação marcada pela participação. Uma participação transformadora, fundada no compromisso do ser humano com o meio em que vive. Compromisso construído de um olhar crítico sobre a realidade:

Por isso mesmo é que falamos tanto, em termos teóricos, na necessidade de uma vinculação da nossa escola com a sua realidade local, regional, nacional, de que haveria de resultar a sua organicidade e continuamos, na prática, a nos distanciar dessas realidades todas e a nos perder em tudo o que signifique anti-diálogo, anti-participação, anti-responsabilidade. Anti-diálogo do nosso educando com a sua realidade. Anti-participação do nosso educando no processo de sua educação. Anti-responsabilidade a que se delega o nosso educando na realização de sua própria vida. De seu próprio destino. (FREIRE, 1959, p. 11)

O verbo vincular, escolhido por Freire para caracterizar a relação da escola com sua realidade, mostra a necessária força do contexto na formação dos estudantes. É um laço que precisa ser permanentemente fortalecido, um laço entre os estudantes e as pessoas, as coisas, os espaços e as instituições a que se vinculam. Então, ensinar conteúdos, em aulas “apalavradas”,⁵¹ não é suficiente a essa perspectiva de educação, conforme depreendemos dos escritos do autor. Carecemos de uma educação que prepare os educandos, para usar o termo mais recorrente de Freire, para se responsabilizar pelas próprias realizações da vida.

Para dialogar com os pontos acima, transcrevemos três respostas dadas à nossa questão de pesquisa. Iniciamos com um professor do Rio de Janeiro que atua no Ensino Médio da rede pública estadual:

Apresentar ao aluno, além dos conteúdos exigidos pelo sistema de ensino formal, diferentes visões de mundo, fora as que ele já conhece,

⁵¹ Freire (1959) distingue crítica errônea que se faz às aulas “teóricas” e às “apalavradas”. Na visão do autor, é relevante trabalhar teoria com os estudantes, de modo conectado com o seu contexto, construindo sentido para o conhecimento teórico. O que não deveríamos almejar é uma aula “apalavrada”, focada em uma mera transmissão de informação, com apresentação interminável de conteúdos.

sempre respeitando sua essência e personalidade. Apresentar ao estudante caminhos para que ele possa construir seu próprio conhecimento, visando sempre o respeito às diferenças.
(Respondente 10)

A segunda resposta que destacamos é de uma professora do Ensino Fundamental – Anos finais e do Ensino Médio de uma rede pública municipal de Minas Gerais:

Um professor que, de fato, interessa-se pelo seu aluno e que busca conhecê-lo. Acredito que é de fundamental importância que o professor conheça e reflita criticamente acerca do contexto sociocultural do seu aluno, da sua turma, da sua comunidade escolar. Esse importante esclarecimento é fundamental e norteador para planejar e definir todas as nossas práticas docentes. Falando especificamente como professora de Língua Portuguesa, uma boa professora é aquela que assume, de maneira contextualizada socialmente e criativa, desenvolver o senso crítico de seus estudantes, apontando como as relações na sociedade (particularmente as relações de poder) se estabelecem na e pela linguagem.
(Respondente 169)

Por fim, transcrevemos a resposta de uma professora do Ensino Fundamental – Anos finais, da rede pública federal no Rio de Janeiro:

Uma professora que reconheça as potências e os saberes de seus estudantes, valorizando sua identidade subjetiva, cultural e étnica. Uma docente que seja capaz de apresentar possibilidades de existência e resistência a partir da aquisição de uma diversidade de conhecimentos que preparem o estudante para uma vivência ética, cidadã e democrática. Uma boa professora constrói junto com seus alunos saberes emancipatórios que ampliam a agência dos indivíduos em sua comunidade e no mundo. (Respondente 15)

Ressaltamos, das respostas acima, a premissa de que todos os estudantes têm potencial para aprender e que chegam à escola com um repertório prévio de conhecimentos e experiências, que precisa ser valorizado. Também, a importância de se apresentar aos estudantes um conjunto amplo de visões de mundo, para que possam construir referências de conhecimentos e de valores, numa perspectiva crítica. Assim, um bom professor deve atuar para que esse repertório seja construído com os estudantes de modo contextualizado, amparado na ideia de que o conhecimento é fundamento para a ação. Uma ação “ética, cidadã e democrática”. A ação desse bom professor é voltada à construção de conhecimentos caracterizados

pela respondente como “emancipatórios”, ou seja, possibilitam que os estudantes façam escolhas em consonância com suas perspectivas de mundo, seus valores, seus contextos. Escolhas que incluem uma ação em seu contexto comunitário e, de forma ampliada, no mundo.

Como se constitui um professor que atua nessa perspectiva? Um dos caminhos possíveis está ligado à reflexividade. Ou seja, buscar compreender suas intencionalidades educativas, seu fazer pedagógico, suas relações na comunidade escolar de modo contextualizado, considerando o seu tempo histórico, as questões sociais da realidade vivida e as problemáticas educacionais que nela se colocam. Um professor que problematiza o seu fazer, em estreita conexão com o que se passa ao seu redor, tendo em conta uma diversidade de âmbitos, e que se responsabiliza com a educação, com a própria profissão e com o seu estudante. É um professor ético, portanto, político. Político não no sentido de atuação partidária. Mas de agir com consciência do seu papel social, profissional, cultural, histórico, por exemplo, para promover uma aprendizagem significativa.

A reflexividade do professor foi mencionada por uma professora do Ensino Fundamental – Anos finais da rede pública estadual de Pernambuco:

Um bom professor precisa ter uma prática reflexiva para ser capaz de aprimorar o seu planejamento, seu entendimento das realidades em que está inserido. Perceber, compreender, escutar e estimular o estudante a pensar durante o processo de ensino e aprendizagem, tendo a concepção de que o que está sendo ensinado não é verdade absoluta, mas tem validade científica. Ainda precisa ser autônomo, gostar do que faz e ter domínio do conteúdo a ser ensinado, escolhendo melhores situações didáticas para o ensino e aprendizagem. (Respondente 176)

Para ela, a reflexividade do professor dá subsídios para que o planejamento do trabalho docente seja aprimorado. O fazer pedagógico do professor se torna seu próprio insumo, ao ser foco permanente de análise. Outros pressupostos auxiliam nessa reflexividade: a escuta e o diálogo com estudantes como caminho para a construção de uma relação mais crítica no processo de aprendizagem; o gosto pelo trabalho docente; e, claro, o domínio dos conhecimentos que compõem sua área de atuação.

Dissemos que a prática reflexiva do professor é, inicialmente, de natureza política, por se constituir como um compromisso com a docência e com a

transformação social. Conforme diversos sujeitos da pesquisa, é um exercício de viver a *ética*, transcendendo o reconhecimento de sua importância. A resposta de uma professora do Ensino Fundamental – Anos finais de uma rede de ensino pública municipal de Minas Gerais aponta nessa direção:

Ter comprometimento ético, político e pedagógico. Dessa forma, articular o desejo de transformação social por meio da educação considerando as demandas sociais e a produção acadêmica, além de ter sensibilidade ao contexto vivenciado em sala de aula.
(Respondente 168)

A resposta acima nos remete a uma das preocupações de Biesta (2022), qual seja, a de que, se entendermos o papel da educação exclusivamente em termos dos programas que precisam ser cumpridos e dos conteúdos que precisam ser ensinados, reduzimos a educação e o trabalho dos professores a uma dimensão instrumental, podendo cair na discussão ubíqua sobre eficácia e eficiência do trabalho pedagógico. Segundo o autor, cair nesse debate prejudica tanto a busca pela garantia da integridade da educação em si mesma quanto as condições de resistência dos docentes diante de demandas que contrariem aquilo que caracteriza a integridade de seu trabalho (BIESTA, 20221). Aqui está um dos elementos que nos fazem compreender a relevância dos apontamentos feitos pelos sujeitos no que se refere à dimensão política do trabalho docente.

Um professor que atua na EJA na rede pública estadual do Distrito Federal, cuja resposta transcrevemos a seguir, destaca que a dimensão política do fazer docente precisa ser evidenciada pelo profissional, que estaria em permanente transformação. Ele associa esse aspecto a uma formação “devidamente adequada e responsável”:

O bom professor é aquele profissional que une suas habilidades e faculdades naturais (qualidades humanas), com uma formação devidamente adequada e responsável. Sabe perceber e agir no devido tempo e circunstância, tem uma preocupação em manter-se sempre atualizado e em formação continuada. Tenho a convicção que uma das qualidades mais importantes é saber reconhecer-se como um ser político em constante aprendizagem e transformação. (Respondente 123)

As respostas apresentadas nos levam a compreender, portanto, o valor dado pelos sujeitos à reflexividade do professor, ao reconhecimento de seu papel político,

constituindo-se como um profissional que coloca seus conhecimentos, experiências e seu fazer pedagógico a serviço de uma formação humanizadora dos estudantes, voltada ao entendimento dos contextos histórico, social, cultural e político em que os estudantes se inserem e, mais que isso, à transformação de suas realidades e da própria vida. Ser um bom professor passa, portanto, por uma ética vivenciada, colocada em prática cotidianamente nas várias interações que esse profissional estabelece. Com destaque para um aspecto que será abordado na próxima seção: uma *ética* vivenciada com todos os estudantes.

5.2.2.3 Equidade no contexto da ética docente

Inicialmente, como dito, posicionamos *equidade* como um domínio temático, acompanhando a problematização de Gardner (2010b) sobre uma eventual inclusão da *equidade* e da *empatia* entre os eixos do *bom trabalho*. O autor, apesar de pôr essa questão, acabou não defendendo a inclusão desses dois Es no conceito, pelo fato de que *empatia* e *equidade* poderiam não se aplicar a alguns campos profissionais e de que as características delas poderiam ser incluídas nos outros três domínios. Considerando a hipótese de Gardner, aventamos a possibilidade de a empatia e a equidade figurarem entre as características do bom professor.

Assim, a primeira versão do livro de códigos continha a *equidade* como um dos domínios temáticos. Contudo, não houve menção ao termo “equidade” em nenhuma das respostas ao questionário. De todo modo, uma análise transversal dos dados foi reveladora de algo que já mencionamos: os domínios temáticos, as categorias e as unidades de significado são interconectados. No caso da *equidade*, essa articulação mostra-se muito forte com todos os demais domínios. Por exemplo, no domínio *excelência*, as unidades de significado “mobilizar os sonhos, desejos e interesses dos alunos”, “promover a participação dos alunos” e “focar no desenvolvimento integral dos alunos” têm forte relação com a *equidade*. No domínio *empatia*, há conexão da *equidade* com as unidades de significado “ter escuta e atender as necessidades dos alunos”, “conhecer e se conectar ao contexto dos alunos” e “construir vínculo afetivo com os alunos”. No domínio *engajamento*, a proximidade com a unidade de significado “ter compromisso com os resultados do que faz”. Na leitura transversal das respostas, observamos que os dados de pesquisa revelavam o reconhecimento dos

respondentes de que um bom professor atua para promover o desenvolvimento integral não apenas de alguns, mas do conjunto de seus estudantes. A *equidade* estava, pois, evidenciada. Mas adotá-la como domínio temático não se mostrava adequado, em razão da forma pela qual os professores a tratavam em suas respostas: fortemente conectada com os demais domínios e sem nomeá-la.

Optamos por incorporá-la como categoria do domínio temático *ética*, composta pelas unidades de significado “não desistir de alunos com dificuldades diversas”, “oferecer o que cada aluno precisa para que todos da turma aprendam”, “acreditar no poder da educação para a vida das novas gerações” e “acreditar no potencial de todos os alunos para aprender”, totalizando 16 menções. Em um olhar apressado, poderíamos julgar que esse número de menções é pequeno. Mas a sua potência se encontra na junção com as menções a outros domínios temáticos.

A Constituição de 1988 (BRASIL, 2023) traz, no parágrafo 4º do artigo 211, a qualidade e a *equidade* como elementos-chave da educação, cuja responsabilidade de garantia é da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios brasileiros. A BNCC (BRASIL, 2018) e outros documentos nacionais e internacionais (BRASIL, 1996; ONU BRASIL, s.d.) também tratam da *equidade* na educação. Mas o que significa a *equidade* no contexto educacional? Esse conceito está ligado à busca por garantir, de modo justo, que todos os estudantes possam aprender e desenvolver-se em suas várias dimensões, tendo em conta as condições para isso. Considerando os múltiplos contextos e as profundas desigualdades que cruzam a vida de crianças, adolescentes e jovens no país, a promoção da equidade está associada ao oferecimento de condições também desiguais. Por exemplo, os contextos e as necessidades de estudantes de uma escola ribeirinha no Estado do Amazonas – e, inclusive, entre as crianças do próprio grupo –, são distintos daqueles que poderíamos observar entre crianças de uma comunidade urbana no Rio de Janeiro. Portanto, oferecer condições iguais aos dois grupos poderia aprofundar as desigualdades que já são vistas dentro de cada grupo e entre eles. Isso também vale para a questão da justiça: em qualquer caso, é preciso avaliar os contextos e identificar as condições que precisam ser viabilizadas para que todos os estudantes possam aprender. A discussão envolve uma dupla compreensão: por um lado, “todo estudante é importante e tem igual importância” (UNESCO, 2019, p. 12); por outro, para garantir o desenvolvimento de todos, não é suficiente oferecer as mesmas condições.

Sem empregar o termo *equidade*, mas tangenciando a dimensão *ética* no ato observar e responder às necessidades específicas dos estudantes para lhes possibilitar uma formação pessoal, social e acadêmica, Puig e Martín (2010) indicam que:

[...] O objetivo dos modelos baseados na educação é trabalhar com toda a população no intuito de obter sucesso tanto na transmissão de conhecimentos quanto na formação pessoal e social dos estudantes. Isso significa que não se pode dar o mesmo tratamento a todos os alunos, mas sim o que cada um deles requer em diferentes momentos. Trata-se, pois, de construir uma educação sob medida e fugir das educações uniformes e seletivas. (PUIG; MARTÍN, 2010, p. 16)

Soares (2005; 2006), ao estudar dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), cita alguns aspectos que caracterizam os professores e que influenciam no desempenho cognitivo dos estudantes em matemática: ter feito licenciatura nessa área de conhecimento – ou seja, formação inicial para ser professor de matemática –, expectativa do professor, relação que estabelece com o diretor e com a equipe de professores e percepção dos problemas externos e internos à escola. Esses elementos, segundo os estudos do autor, não promovem automaticamente a *equidade*. Por um lado, a melhoria do desempenho do professor não significa que isso se dê com *equidade*, ou seja, uma parte dos estudantes pode acabar aprendendo mais do que a outra parcela. Por outro, significa que as condições que precisam ser garantidas aos estudantes para que todos possam aprender não se referem exclusivamente ao trabalho docente. O autor afirma:⁵² “[...] são poucas as características dos professores que têm impacto na produção de equidade” (SOARES, 2005, p. 103), sendo que há casos em que algumas delas podem ter efeito contrário, já que determinadas características ou atitudes podem favorecer o desempenho de apenas uma parte dos estudantes. Fortalecer a equidade na educação é algo complexo, transcende fortemente o compromisso, o desejo e a própria ação dos professores.

O que podemos destacar das respostas dos sujeitos de pesquisa a esse respeito? Um dos aspectos recorrentes nos dados é a crença dos professores no potencial de aprendizagem dos estudantes. Acreditam que um bom professor atuaria

⁵² A afirmação de Soares (2005) refere-se ao contexto específico trabalhado na pesquisa relatada no artigo em referência, não podendo, portanto, ser generalizada.

de maneira a possibilitar que todos aprendam. Observamos, aqui, coerência entre as respostas e a compreensão da Unesco (2019) sobre a igual importância de todos os estudantes.

Uma professora da Educação Infantil de uma escola pública municipal em São Paulo afirma:

Buscar novos conhecimentos e trabalhar junto com o que as crianças já trazem para escola. Pensar em uma educação que seja de qualidade e significativa para todos (as). (Respondente 220)

Salientando a coletividade, uma professora do Ensino Fundamental – Anos finais das redes públicas municipal e estadual de Santa Catarina:

É quando voltamos nosso olhar empático para com nossos alunos e suas famílias e, também, trabalhamos em equipe na escola procurando melhorar o atendimento educacional para todos os educandos, sem distinção, a fim de buscar atender a toda essa demanda, pois são os nossos profissionais do futuro. Portanto devemos lapidar o que já nasceu com grande valor, pois cada um tem seu aprendizado e diferenças únicas que enriquecem nossa sociedade. (Respondente 25)

Uma professora do Ensino Fundamental – Anos finais de escolas públicas das redes municipal e estadual de Minas Gerais também destaca a atenção que precisa ser dada às necessidades singulares e às diferenças dos estudantes:

Ser um bom professor é estar atento às necessidades e diferenças de aprendizagem dos alunos, é levar o conteúdo de acordo com a BNCC sempre relacionando ao dia a dia do aluno para que esse conhecimento faça sentido para eles! (Respondente 110)

A próxima resposta transcrita é de uma professora do Ensino Fundamental – Anos finais de uma escola privada do Rio de Janeiro. Ela destaca a necessidade de oferecer atividades diversificadas:

É promover aprendizagens significativas para os alunos, com atividades diversificadas, atendendo as diferenças. (Respondente 251)

A *equidade*, em nossa visão, é algo a ser considerado por todos os profissionais que atuam no contexto educacional, o que inclui os gestores das políticas públicas

nos ministérios e secretarias de educação, os gestores de escolas e os professores. É fundamental compreender a questão de modo sistêmico, que passa por aspectos estruturais (garantia de boas condições de infraestrutura das escolas, de transporte escolar, de alimentação) e pedagógicos (currículo, prática pedagógica, formação etc.), tendo caráter intersetorial (depende da efetivação de políticas de outras áreas, como saúde e segurança), já que uma série de fatores externos à escola e à educação exercem influência na aprendizagem dos estudantes.

No que se refere ao trabalho dos professores, retomamos a indicação de Soares (2005) de que as características e atitudes docentes interferem no desempenho escolar dos estudantes, apesar de que nem todas impactem na promoção da equidade. Fazemos, então, algumas provocações: como os docentes podem rever percepções preconceituosas em relação a seus estudantes? Que novas miradas podemos construir sobre os estudantes, mais complexas e contextualizadas, de modo a ressignificar falas do tipo “nessa turma, só tem meia dúzia de bons estudantes”, “fulano não quer saber de nada”, “beltrano é o mais inteligente da turma”, “sicrano não tem jeito, já fiz de tudo, mas ele não se esforça e nem aprende”? Percepções como essas denotam uma idealização do que seria ser um bom aluno, geralmente compreendido como alguém disciplinado, que adere e realiza todas as atividades propostas, que tem bons resultados acadêmicos. Assim, desconsidera-se a diversidade de modos de ser, de agir, de pensar, de participar, de estar com o outro, bem como as dificuldades, motivações, interesses, necessidades, sonhos desses estudantes, que são seres singulares.

5.2.3 O engajamento: terceiro domínio temático

O domínio temático *engajamento* recebeu 92 menções (9,1% do total de 1.007 ideias observadas nas respostas), advindas de 81 dos 286 professores que responderam à pergunta de pesquisa (28% dos sujeitos). Portanto, em conjunto com a *excelência* e a *ética*, o *engajamento* mostrou-se uma virtude significativa na percepção dos respondentes acerca do que consideram um bom professor da Educação Básica. Esse fato contribui para que possamos responder afirmativamente ao segundo objetivo específico da investigação.

As categorias que compõem o domínio temático *engajamento* no livro de códigos são: “engajamento com as atividades docentes” (22 menções); “vocação, compromisso e rela o com o trabalho docente” (68 menções); e “condi es de trabalho” (2 menções). A primeira delas inclui, por exemplo, a unidade de significado “ser dedicado a atividades típicas de professor”, estando ligada   dedica o dos docentes ao planejamento,   realiza o das aulas,   corre o de provas, ao acompanhamento dos estudantes e a outras a es do cotidiano escolar. A segunda categoria citada   composta de unidades como “amar o que faz”, “ter disposi o para reconhecer e superar dificuldades” e “ter compromisso com os resultados do que faz”. Já a categoria “condi es de trabalho” tem, por exemplo, a unidade de significado “ser bem remunerado”.

5.2.3.1 Engajamento: o que e com o quê?

A primeira categoria da dimensão *engajamento*   “engajamento com as atividades docentes”. Com 22 menções no total, ela inclui unidades de significado como “ser assíduo na escola”, “ser pontual nas atividades docentes” e “ser dedicado ao fazer docente”.

Conforme nosso quadro teórico, o *engajamento* no trabalho, em sua perspectiva ampla, pode ser definido segundo três fatores: vigor, dedica o e absor o (SCHAUFELI; BAKKER, 2004). O vigor está relacionado   intensidade de energia e   capacidade de resiliência do profissional, que se esforça e demonstra persistência frente aos desafios do seu fazer. A dedica o depende do significado que o profissional atribui ao seu trabalho, demonstrando entusiasmo pelo que faz, orgulho de atuar nesse campo, desafiando-se no cotidiano. A absor o trata da capacidade de focar no que faz, de estar imerso em suas atividades, tendo, inclusive, dificuldades de se desapegar delas. O envolvimento do profissional com o seu fazer   tão profundo que ele não percebe o que acontece ao seu redor e o tempo passa rapidamente (SCHAUFELI; BAKKER, 2004).

Retomamos Nascimento (2021a; 2021b; 2022), que, em diálogo com outros autores, propõe cinco dimensões analíticas para o caso do *engajamento* docente: cognitiva, emocional, institucional, pedagógica e social. A dimensão cognitiva refere-se ao esforço mental realizado pelos professores ao longo de atividades como

planejamento, mediação de aulas em si e avaliação. A dimensão emocional está ligada ao modo como o professor estrutura seus afetos, à emoção que sente ao verificar o desenvolvimento dos estudantes e partilhar conhecimentos com eles. O amor à profissão também é parte da dimensão emocional do *engajamento* (2021a). A institucional, por sua vez, é formada por ações não pedagógicas, como representação institucional, captação de alunos ou de recursos e divulgação do trabalho. A dimensão pedagógica abarca elementos que vão da construção do significado de seu fazer – para si mesmo e para seus alunos –, até o trabalho consistente com metodologias ativas, o uso de tecnologias digitais e a preparação dos alunos para os desafios que enfrentarão em suas vidas. A dimensão social diz respeito à interação e à colaboração que o docente constrói com colegas professores, estudantes e demais integrantes da comunidade escolar.

Ao analisar as respostas dos sujeitos de pesquisa, observamos a presença tanto dos fatores propostos por Schaufeli e Bakker (2004) quanto de algumas das dimensões trabalhadas por Nascimento (2022). A professora de Ensino Médio da rede pública estadual de Santa Catarina, cuja resposta transcrevemos a seguir, é uma das que abordou o *engajamento* como característica de um bom professor:

Ser um bom professor é estar sempre disposta a dar o seu melhor para seus alunos, explicar quantas vezes for preciso para seus alunos entenderem, procurar a forma de cada aluno de aprender e ensiná-lo e amar o que faz. (Respondente 53)

Identificamos, no primeiro segmento da resposta, menção ao vigor do docente: dar o seu melhor, ou seja, esforçar-se, explicar, quantas vezes forem necessárias, até que os alunos compreendam um conceito ou aprendam determinado conteúdo. Poderíamos relacionar o ato de buscar a forma de cada estudante aprender com as dimensões cognitiva e pedagógica. A professora assinala, também, o amor ao que faz, elemento que será abordado adiante.

A resposta de uma professora da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – Anos finais de uma escola particular no Rio de Janeiro vai na mesma direção:

Na minha visão ser um bom professor é dar seu melhor. É sempre buscar se reinventar. Sair da caixa e buscar trabalhar com material lúdico, dinâmico e diferenciado. Os alunos não querem mais do mesmo. E cabe a nós buscarmos por novos conhecimentos, com amor, respeito e dedicação a nossa profissão. (Respondente 240)

Novamente, observamos a preocupação de que o professor deve fazer o que pode, colocando seus conhecimentos e seus esforços à disposição para que os estudantes se desenvolvam. A respondente fala da busca por uma reinvenção, da construção de caminhos diversificados para conseguir mobilizar os estudantes e alcançar bons resultados de aprendizagem. A dedicação do docente está em foco, sendo uma das respostas que compuseram a unidade de significado “ser dedicado a atividades típicas de professor”.

Analisemos, agora, a resposta de uma professora do Ensino Médio da rede pública estadual de São Paulo:

É tentar o máximo possível estudar bastante, ler e se capacitar para preparar ótimas aulas. Gostar muito da profissão, ensinar com amor, gostar dos alunos, interagir com eles, ter paciência, muita paciência. Ter experiência para resolver os conflitos e lidar com os problemas emocionais deles. Ter calma quando alguns deles não me tratam com o mesmo carinho e educação que eu os trato. Preparar avaliações justas e de acordo com o que foi ensinado, mesmo que haja alguns novos desafios. Corrigir essas avaliações, tirar todas as dúvidas para que eles possam aprender com seus erros. Decorar todos os seus 480 nomes para que eles se sintam especiais! Ter muita paciência e disposição para corrigir todas as avaliações e recuperações, colocar todas as notas no sistema a tempo para as reuniões de conselho! E no final dos três anos, torcer para que meus alunos continuem seus estudos, tenham uma boa profissão e uma vida digna. (Respondente 147)

A respondente trata de todas as dimensões de *engajamento* na educação propostas por Nascimento (2022b). A cognitiva é abordada, por exemplo, ao citar a necessidade de formação do professor ou a avaliação que faz da aprendizagem dos alunos. Podemos atribuir à dimensão emocional o trecho sobre a paciência: paciência com os estudantes, considerando, inclusive, os desafios de convivência e da aprendizagem dos conhecimentos ensinados. A dimensão institucional aparece quando a professora menciona a participação no conselho escolar e a inserção de dados no sistema informático da escola, uma ação burocrática do trabalho docente. A dimensão social se faz presente quando a docente cita a necessidade de memorizar os nomes de seus estudantes, construindo com eles uma relação de valorização, bem como quando trata dos processos de resolução de conflitos. A dimensão pedagógica pode ser verificada no último segmento da resposta, em que a respondente se refere

à contribuição do professor para que seus alunos continuem os estudos e construam uma vida digna.

5.2.3.2 Amor, disposição, compromisso

Ser um bom professor passa por amar o que faz. Essa é a visão de 22 dos professores que responderam à questão de pesquisa (cerca de 8% do total). Inserimos “amar o que faz” na categoria “vocação, compromisso e relação com o trabalho docente”, da qual fazem parte as unidades de significado “ter compromisso com os resultados do que faz”, “ter disposição para reconhecer e superar dificuldades” e “ser vocacionado ao trabalho docente” com 68 menções, no total. Em todas essas unidades de significado, o sujeito do amor, do compromisso e da vocação é o professor. É o professor que ama ou não, que se compromete ou não, que é ou não é vocacionado. No entanto, não são idênticos os objetos do amor, do compromisso e da vocação. Esta última refere-se à profissão docente, ou seja, é o profissional vocacionado, o qual se identifica com o fazer docente e deseja ser professor. Já o compromisso é com os resultados do trabalho do professor – ou seja, estar comprometido com a aprendizagem dos estudantes, com o desenvolvimento integral deles, aquilo que se coloca como uma intenção ética central da educação. O objeto do amor é, ao mesmo tempo, o ensino (ensinar com amor), o trabalho e os próprios alunos. Amor por estar com os estudantes, por vê-los crescer.

As respostas transcritas na seção anterior, em que tratamos das dimensões que permeiam o *engajamento* docente, já traziam explicitamente o amor à profissão associado ao compromisso e à dedicação do professor com o fazer cotidiano. A seguir, apresentamos outras três respostas que mencionam o amor como aspecto constitutivo do bom professor, na visão dos respondentes. Partimos da resposta de uma professora do Ensino Fundamental – Anos finais e do Ensino Médio da rede pública estadual de Santa Catarina. No primeiro segmento da resposta, alusão a amar o seu trabalho, conectando-o com as ações de mediação do conhecimento e de promoção da participação dos estudantes:

Amar o seu trabalho, ser um mediador do conhecimento junto ao aluno, ajudar o aluno a desenvolver o protagonismo. (Respondente 31)

Já uma professora do Ensino Fundamental – Anos iniciais de uma rede municipal do Piauí relaciona o amor à profissão com o carinho e a paciência para com os estudantes, além do domínio de conteúdo e da definição de objetivos pedagógicos:

Ter domínio de conteúdo, ter carinho para com os alunos, paciência, amor à profissão, ter objetivos claros e lutar para consegui-los. Ter em mente que a educação transforma! (Respondente 136)

Uma professora do Ensino Fundamental – Anos finais e do Ensino Médio da rede pública estadual de Santa Catarina articula o *engajamento* do professor e o *engajamento* dos estudantes. A demonstração de amor, seja nas palavras proferidas em sala de aula, seja na forma de perceber o componente curricular que ensina, reverbera no desejo de aprender dos estudantes e no modo como participam da escola e se comprometem com a própria vida. O olhar amoroso para o aluno revela um compromisso com a vida dele, dentro e fora da escola:

É ter um olhar para o aluno, entendendo sua forma de aprender e entender o conteúdo a ser trabalhado. Ensinar para quem não está disposto a aprender é difícil, mas com amor nas palavras e com paixão pelo componente curricular, instigamos o aluno a querer aprender assuntos novos, abrindo sua mente para o novo e fazendo-o entender que ser protagonista de sua vida é essencial para um futuro brilhante. (Respondente 40)

O compromisso do professor foi mencionado também por uma respondente que trabalha com alunos do Ensino Fundamental – Anos finais e do Ensino Médio na rede pública estadual e em uma escola privada de Goiás. Ela lança um duplo foco sobre o compromisso: por um lado, o compromisso do professor consigo mesmo – com a sua formação e com a docência. Por outro, o compromisso com os estudantes, acompanhando-os e apoiando-os nas diversas situações, favorecendo o seu desenvolvimento cognitivo e emocional. A professora também faz menções explícitas a termos como *ética*, *engajamento* e compromisso:

Para mim, ser um bom professor é ser comprometido com a sua própria formação, em primeiro lugar, porque ninguém dá o que não tem e a formação educacional de um ser humano, desde a base até o nível superior, requer comprometimento, estudo, engajamento, ética, compromisso do profissional da educação – O Professor. Além disso, acompanhar seu educando, ser atento às suas mais diversas realidades e ver o que é possível encaminhar para ajudar, tanto no

processo de ensino-aprendizagem, quanto nos processos cognitivo e emocional saudável, que auxiliam um bom desempenho escolar da criança, do jovem, do adolescente e do adulto no ambiente escolar. (Respondente 276)

A resposta a seguir, de uma professora do Ensino Fundamental – Anos iniciais de uma rede pública municipal no Paraná, ressalta a dedicação permanente do professor para a estruturação e a realização de aulas motivadoras, de modo a engajar os estudantes nas atividades. Ela menciona a inovação, a ousadia e o dinamismo do professor como aspectos que favorecem a construção de um fazer profissional transformador:

Um bom professor é aquele que busca a cada dia transformar suas aulas em curiosidade para aprender. Que faz com que seus alunos sintam-se motivados e engajados nas práticas que realizam, que despertam nos mesmos o interesse, a magia em querer protagonizar sua história. Um bom professor tem em sua essência a inovação, ousadia, dinamismo em buscar sempre novos caminhos para fazer de cada dia uma página única em sua história. Faz de sua profissão a oportunidade única de preparar alunos transformadores e protagonistas de sua história. (Respondente 143)

Para finalizar, transcrevemos um trecho da resposta de um professor do Ensino Fundamental – Anos finais e do Ensino Médio da rede pública estadual de Santa Catarina. O foco dela é a vocação do professor:

Vocação. Não se trata apenas de conhecer e dominar conteúdo, mas sim, viver e ser apaixonado por ele. Um bom professor é mediador entre a informação e o conteúdo sob o qual leciona, transmite, e a capacidade de transformar isto em conhecimento. Ele deve ser capaz de conduzir e instigar seus alunos a buscar, mas também produzir o conhecimento em todas as diversas formas que temos. Os caminhos, para isso, o professor precisa entender que seu conhecimento tem que evoluir, melhorar, aumentar, se expandir, assim, ter uma formação continuada se torna imprescindível. Para que ele possa ser um bom professor, há hoje uma exigência constante de atualização, como se fosse um "upload" do sistema. Uma característica que julgo importante seria a reflexão diária sobre sua prática, seu papel de fomentador do conhecimento, não só refletir sobre a sua realidade, mas principalmente sobre a do seu aluno e o contexto no qual ele se insere. [...] O profissional tem que acompanhar a evolução do aluno, saber medir suas vitórias e derrotas e mostrar que acredita nele e em seu potencial. Como dito no início, ser apaixonado pela profissão, ter o prazer de ensinar, mas também ter prazer em aprender, pois somos nós que formamos o interesse em nossa profissão e assim, para

demonstrar o quão importante somos para o presente e futuro da nação, nada melhor que ser apaixonado. (Respondente 17)

Ser vocacionado à docência, na perspectiva do respondente, passa por ser apaixonado pelos conhecimentos da área que ensina, por sentir prazer em ensinar, por se perceber como um mediador da construção desse conhecimento, por investir em formação continuada, por uma atitude reflexiva – portanto, política – sobre sua prática, por acompanhar o crescimento do estudante, acreditando em seu potencial para aprender e por participar do processo de legitimação e valorização social da profissão docente. A resposta sintetiza os elementos abordados nesta seção: o amor à profissão, o compromisso com os resultados do fazer docente, a vocação para ensinar e a busca pela superação das dificuldades inerentes ao trabalho com educação.

5.2.3.3 Condições de trabalho

A terceira categoria do domínio temático *engajamento* é “condições de trabalho”, composta das unidades de significado “ser bem remunerado” (duas menções) e “ter boas condições de trabalho” (uma menção). O inexpressivo quantitativo de menções a essa categoria nos surpreendeu, especialmente pelo fato de as condições de trabalho dos docentes brasileiros serem sabidamente ruins. Há problemas na infraestrutura disponível para o trabalho – as salas de aula são, muitas vezes, insalubres, não oferecem recursos básicos para fomentar o trabalho pedagógico, como quadro, internet, mobiliário de qualidade, assim como não oferece espaço físico para bibliotecas nem livros de qualidade e em quantidade ou variedade suficiente para atender ao público; há precariedades que dificultam ou impossibilitam a efetivação de ações pedagógicas relevantes, como o planejamento coletivo, a avaliação e a formação continuada entre colegas professores. Isso sem dizer dos inúmeros desafios específicos que escolas localizadas em determinadas regiões do país enfrentam.

A questão da inadequação dos recursos e condições de trabalho é registrada por uma professora do Ensino Fundamental – Anos finais e do Ensino Médio da rede pública estadual de Minas Gerais:

É um ofício de muita responsabilidade social e afetiva, que nos exige muito, física e psicologicamente. Os desafios são imensos ao se tratar da escola pública, uma vez que os recursos e as condições de trabalho são adversos. A grande recompensa, contudo, é poder compartilhar experiências com crianças amorosas, gentis e curiosas, que nos veem como suporte e apoio para seu caminhar. A Educação existe, para mim, como uma forma de fazer a Revolução, de transformar uma sociedade adoecida e castradora. É ser e fazer asas. Entendo a boa professora como alguém que alia a visão crítica, com um grande referencial teórico. A práxis, aliar teoria e prática numa ação de transformação social, é o que, para mim, deve ser guia na prática cotidiana. Os afetos não podem ser deixados de lado, ou minimizados, pois trabalhar com gente exige que sejamos humanos e atentas às necessidades, às demandas, aos anseios das crianças. Uma boa professora é criativa, presente, atenta e verdadeira, consigo e com as/os estudantes. (Respondente 153)

As condições adversas de trabalho citadas pela respondente não se colocam como impeditivo para o trabalho docente nem como algo que desmobiliza valores e atitudes do profissional, daí a ênfase no compromisso social e afetivo com os alunos e seu aprendizado. Em meio às dificuldades, a possibilidade de viver experiências com estudantes aparece como uma “recompensa”, já que eles são gentis, amorosos, curiosos. As más condições de trabalho não impossibilitam, na visão da docente, a constituição do bom professor, cujo papel seria contribuir para a transformação da realidade social.

Evidentemente, o volume reduzido de menções às questões estruturais e à baixa remuneração – se comparada com outras profissões de relevância social – não pode ser interpretado como sinal de algo que não tem importância para os professores. O que podemos afirmar é que, para os docentes da amostra, as condições de trabalho não se colocaram como elemento-chave para a caracterização de um bom professor. Considerando isso, inferimos que a percepção do que é um bom professor se conecta muito mais a aspectos ligados à formação, às atitudes (compromisso, dedicação etc.), aos valores (respeito, amor, cuidado etc.), às interações (colaborar com colegas, conectar com o contexto, relacionar com alunos etc.) e aos conhecimentos do que a questões estruturais.

Se, por um lado, esse dado evidencia a articulação dos respondentes com o conceito de *bom trabalho*, com seus respectivos domínios (*excelência*, da *ética* e do *engajamento*), por outro, ele provoca um olhar mais problematizador: ter boa remuneração e estrutura de trabalho adequada às necessidades da comunidade

escolar não seria elemento fundamental para viabilizar a formação, as interações e a concretização das atitudes e dos valores docentes?

Para encerrar esta seção, ratificamos que nossa análise revelou que o *engajamento* com as atividades docentes, o amor e a vocação à profissão e o compromisso com a docência e os resultados dos estudantes são questões que caracterizam um bom professor na ótica dos participantes da pesquisa.

5.3 RESPONDENDO AO OBJETIVO ESPECÍFICO 3

O foco desta seção é construir respostas ao terceiro objetivo específico:

- Identificar e estudar se, no caso da profissão docente no contexto brasileiro, considerando as respostas de professores desta investigação, a empatia e a equidade seriam outras dimensões relevantes que ajudam a configurar o que é ser um bom professor.

Uma das hipóteses que buscamos verificar no processo de análise dos dados da pesquisa é a eventual menção – e sua respectiva recorrência – às dimensões da *empatia* e da *equidade* nas respostas dos professores participantes. Trouxemos essa hipótese para a pesquisa em diálogo com as ponderações de Gardner (2010b), que indica a possibilidade de agregar esses dois fatores para caracterizar o *bom trabalho*. A equidade foi entendida inicialmente como um domínio temático, mas, no decorrer da investigação, essa abordagem foi descartada: a *equidade* tornou-se uma categoria do domínio *ética*, além de ter sido compreendida como elemento transversal às outras dimensões. Fizemos os aprofundamentos acerca da equidade na seção 5.2, portanto, iremos nos deter a partir de agora na dimensão da *empatia*, que se mostrou robusta quanto à incidência de menções, sendo citada explicitamente ou com o uso de sinônimos ou indicações indiretas.

Na seção 5.1, listamos as categorias que compõem a *empatia*, a saber: “escuta, vínculo e cuidado com o outro” e “contexto dos alunos, suas famílias e identidades”, que, juntas, totalizaram 180 menções (17,9% do total). Isso significa que a *empatia* foi mencionada mais vezes do que a *ética* (135 menções; 13,4% do total) e o *engajamento* (92 menções; 9,1% do total). É evidente a importância que os

respondentes dão à *empatia* para caracterizar o bom professor. Mais que isso, é notória a estreita relação que eles estabelecem entre a *empatia* e os outros domínios.

Para apoiar nossas análises retomamos a ideia de “alter-ética” (PUIG, 2007), uma ética marcada pela alteridade, “uma ética relacional preocupada em criar vínculos entre as pessoas” (PUIG, 2007, p. 70). Esse conceito se opõe ao egocentrismo e ao excesso de individualismo, de maneira que o interesse comum e os projetos coletivos são priorizados frente ao isolamento, aos interesses individuais. Para o autor, aprender a conviver – e, nessa direção, exercitar a alteridade – é um movimento que constrói sentimentos de fraternidade e afeto e que possibilita o estabelecimento de vínculos fundamentados na abertura para os outros, sem apagar suas diferenças. Colocar-se no lugar do outro, portanto, é compreender esse outro “a partir de dentro” (PUIG, 2007, p. 71), não no sentido de viver o que o outro viveu – o que não seria possível –, mas de buscar sentir seu sentimento.

Moix Queraltó (2009) problematiza o entendimento comum da *empatia* como colocar-se no lugar do outro. Para a autora, podemos nos imaginar em uma situação semelhante à vivenciada pela outra pessoa, porém, o desafio é aproximar dos sentimentos desse outro ao viver aquela situação. Ou seja, colocar-se no lugar do outro não basta, se mantivermos nossos próprios parâmetros de sentimentos e emoções. Assim, ela define a *empatia* como uma “capacidade de sentir, imaginar ou vivenciar as emoções ou o humor de outra pessoa. Procuremos nos colocar na emoção do outro e não apenas na situação dele” (MOIX, 2009, p. 1, tradução nossa). Moix Queraltó (2009) sinaliza a escuta do outro como elemento fundamental para o desenvolvimento da *empatia*, estando relacionada com a inteligência interpessoal, conforme a teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1995).

Há quatro aspectos a serem cuidados no que se refere à *empatia*: na visão da autora (2009), o primeiro deles é ter cuidado ao dar conselhos, afinal, muitas vezes, não temos respostas aos problemas vivenciados pelos outros. Ao invés de aconselhar, perguntar, apoiando na construção de um entendimento aprofundado da situação vivida e dos sentimentos e emoções associados a ela; o segundo aspecto é evitar julgamentos do outro, de modo que ele se sinta acolhido e compreendido e não julgado em suas ações; o terceiro é ligado à não relativização do problema do outro. Ao subdimensionar o que o outro está vivenciando e os sentimentos que essa situação gera nele – por exemplo, comparando suas experiências com situações vivenciadas

por outras pessoas –, deslegitimamos o sentimento desse outro, num movimento contraproducente. O quarto aspecto é a busca pela compreensão do outro, que se concretiza, conforme Moix Queraltó (2009), mais na busca de colocarmo-nos em seu coração do que em sua pele.

Trazemos, ainda, outra questão para a análise da *empatia* como eventual característica de um bom professor. Há, no Brasil, conforme informamos no capítulo 4, mais professoras mulheres do que professores homens nas escolas: na região Norte, 70% são mulheres; na região Nordeste, o percentual é de 78% de professoras; no Centro-Oeste, 79%; no Sudeste, 82%; no Sul, elas são 84% do total de docentes (BRASIL, 2020). Esse perfil do professorado – cuja proporcionalidade se reflete na amostra desta pesquisa – nos levou a alguns questionamentos: o que levou a esse destaque da empatia em nossos dados? Em que medida a virtude da empatia pode estar ligada ao fato de que nossos respondentes são majoritariamente mulheres? A dimensão do afeto, da escuta, do respeito ao sentimento dos alunos e da responsabilidade pelo desenvolvimento desse outro poderia estar relacionado com esse aspecto do perfil dos sujeitos?

Para dialogar com tais questões, recorreremos à teoria da ética do cuidado, proposta por Gilligan (2021). A autora, uma psicóloga norte-americana, publicou seu livro mais conhecido – *Uma voz diferente: teoria psicológica e o desenvolvimento feminino* – em 1982. O trabalho de Gilligan (2021) contrasta com o de Kohlberg, que havia estruturado um conhecido modelo de desenvolvimento da moralidade humana, pautado na ideia de justiça. Como ressalta Arantes (2000), a teoria de Kohlberg apresenta “um caráter universal para o desenvolvimento do juízo moral [...]. O princípio básico dessa universalidade [...] seria a justiça, e assenta-se em uma perspectiva deontológica, de uma moral do dever (ARANTES, 2000, p. 139).

Para Gilligan (2021), a moralidade entendida na perspectiva da justiça desconsiderava aspectos sociais e afetivos dos sujeitos e seus contextos de vida. Ela localizou a proposta de Kohlberg como carregando preponderantemente a voz masculina, isto é, a voz “do raciocínio moral e de seu arsenal de princípios, regras e valores intangíveis” (BRUGÈRE, 2023, p. 15), privilegiando a noção de justiça e os direitos individuais, o que não responderia à realidade das mulheres que participavam de suas pesquisas. Baseada nas falas de suas interlocutoras e em contraste com as teorias de desenvolvimento moral difundidas na época, Gilligan propõe a ética do

cuidado, na qual os dilemas éticos apareceriam correlacionados a aspectos interpessoais, ao cuidado mútuo e às responsabilidades partilhadas pelas pessoas. Portanto, para a autora, essa perspectiva busca compreender um determinado dilema ético de modo contextualizado e relacional, ponderando sobre as consequências de determinada situação na vida de cada um, identificando as necessidades das partes, enfatizando as experiências das pessoas e valorizando a responsabilidade interpessoal.

Silva e Souza (2023) sintetizam as principais contribuições de Gilligan ao campo da Psicologia do Desenvolvimento Moral:

ela considera a complexidade envolvida no desenvolvimento moral, que inclui outras variáveis envolvidas, como o papel da afetividade; também inova ao eleger o Eu (self) como objeto da moral, uma vez que a moral estaria além de deveres, obrigações e regras, e agregaria aspectos do Eu nas ações e nos juízos, sendo a Ética do Cuidado relacionada a um Eu interconectado e interdependente; serviu de referência para a proposição das teorias pós-kohlberguianas, que procuraram contemplar uma visão mais ampla da moralidade subsidiando-se na crítica e no trabalho pioneiro de Gilligan (1982); e a inclusão de outras virtudes, para além da justiça, como centrais ao desenvolvimento moral, especificamente a virtude do cuidado. (SILVA; SOUZA, 2023, p. 34)

Brugère (2023) ressalta que a teoria de Gilligan (2021) não busca formular um desenvolvimento moral diferente para homens e mulheres. A autora contrasta uma perspectiva que seria mais masculina – uma *ética* majoritariamente voltada à promoção da autonomia do indivíduo, com espaço para a competição e independência afetiva – a uma abordagem feminina do cuidado – ligada ao vínculo com o outro, à empatia. A própria Gilligan (2021) sinaliza que a associação entre os elementos que permeiam a ética do cuidado às mulheres não é absoluta, de modo que não é sua intenção construir generalizações.

Importante mencionar que a perspectiva da ética do cuidado também é foco de críticas, por exemplo, no contexto dos estudos feministas. Se por um lado, há reconhecimento das contribuições de Gilligan (SILVA; SOUZA, 2023), por outro, há questionamentos, como os feitos por Zirbel⁵³ (2016 apud SILVA; SOUZA, 2023):

⁵³ ZIRBEL, I. Uma teoria político-feminista do cuidado. 2016. 260 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2016.

1) a ausência de pluralidade na descrição das experiências humanas, visto que não pontou [sic] a multiplicidade das experiências e formas de ser tanto de homens quanto de mulheres; 2) o binarismo resultante desta ausência de pluralidade; 3) a uniformização dos processos de desenvolvimento moral, que permite a associação das mulheres à moralidade do cuidado e dos homens à moralidade da justiça; e 4) o reforço de estereótipos que sustentam o sistema sexo/gênero, pois deu margem à interpretação de que há papéis sociais que são próprios de homens e mulheres. (SILVA; SOUZA, p. 38, 2023)

Diante de todos esses pontos, declaramos nossa atenção em não propor uma perspectiva universalista à empatia como elemento próprio das professoras mulheres, inclusive pelo fato de que nossos dados não nos permitiriam estabelecer tal conclusão. Nossos dados contemplam um foco significativo dos respondentes a uma conjugação de aspectos de naturezas distintas e complementares, que passam pela dimensão do cuidado, pela valorização dos conhecimentos e pela responsabilidade em promover o desenvolvimento integral dos estudantes. Assim, percebe-se complementaridade entre as perspectivas de justiça – observada, por exemplo, na preocupação em promover a equidade – e do cuidado – evidenciada na preocupação dos respondentes em ter escuta, criar vínculo e conhecer e se conectar com o contexto dos alunos.

Esse conjunto de olhares irá nos ajudar a analisar as respostas dos sujeitos de pesquisa sobre o domínio temático *empatia*.

5.3.1 Escuta, vínculo e cuidado com o outro

A primeira categoria do domínio *empatia* é “escuta, vínculo e cuidado com o outro”. Ela engloba a segunda unidade de significado mais recorrente de toda a pesquisa, “ter escuta e atender as necessidades dos alunos”. Só foi superada, em termos de recorrência, pela unidade de significado “valorizar e/ou investir em formação continuada, do domínio *excelência*. O ato de escutar as necessidades dos estudantes e estar atento a elas é parte da premissa de que a razão de ser do trabalho docente não é dar aulas, ensinar conteúdos, mas promover a aprendizagem e possibilitar o desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos que frequentam a escola. É uma ideia recorrente em nossas análises, mas precisa ser reiterada aqui porque a *empatia* só se estabelece porque existe um outro a quem se deseja cuidar. Uma perspectiva que se pautasse apenas pelo ensino – ignorando o

seu efeito na aprendizagem – não geraria tamanha preocupação dos profissionais com o outro expresso na figura do seu aluno. Ao caracterizar o bom professor como alguém que se ocupa do que seus estudantes necessitam, nossos respondentes colocam o seu fazer em função do outro. Explicitam a natureza relacional da profissão docente, que demanda uma escuta não apenas de aspectos do desenvolvimento cognitivo, mas também do que dizem sobre quem eles são, dos contextos em que vivem, de seus interesses, desejos, sonhos, dilemas, angústias, projetos e de tudo o mais que cada um deles leva consigo em sua vivência escolar. Apresentaremos uma sequência de respostas que evidenciam esses aspectos.

Uma professora da Educação Infantil de uma escola em Santa Catarina compreende a *empatia* como um elemento essencial ao bom professor:

Ter compaixão, empatia, uma visão ampla de todas as necessidades do seu grupo de alunos, trabalhar em conjunto com a escola para desenvolver um ambiente saudável, ter muita vontade de estudar e criatividade e ter olhos atentos aos familiares do seu aluno e como está a vidinha dessa criança fora da escola!! (Respondente 2)

A professora cita a ideia da compaixão, que significa ter dó, ter pena do outro, sentir com esse outro, o que pode remeter a uma preocupação com o contexto de vida desafiador vivenciado pelas crianças com que trabalha. Daí o foco nas necessidades dessas crianças e na construção de um ambiente saudável, incluindo uma interação com as famílias dos estudantes para compreender o que passa em suas vidas fora da escola. É uma resposta totalmente estruturada em torno do outro: não aponta aspectos técnicos da atuação docente, não menciona a formação, não diz nada a respeito de metodologias de ensino, nem trata de conteúdos a serem trabalhados, por exemplo.

A segunda respondente é professora da Educação Infantil em uma escola particular de São Paulo. Ela também destaca a interação com os estudantes. Trata da conexão do bom professor com seu aluno, considerado como integrante do coletivo, do grupo. Tal olhar nos remete à perspectiva da ética relacional, que se ocupa da criação de vínculos entre as pessoas, nomeada por Puig (2007) como alter-ética. A conexão com o grupo é tão significativa para a professora que ela justifica a adaptação do currículo para que os estudantes, com seus interesses, particularidades, gostos, pensamentos, contextos familiares etc., possam aprender mais:

Um bom professor da Educação Básica é aquele que se conecta com seus alunos, promove a coesão do grupo e adapta o currículo à forma de aprender que seja mais relevante ao grupo. Destrinchando o primeiro ponto, se conectar para mim é buscar entender quem seu aluno é, o que pensa, o que gosta, como é sua vida familiar, quais são seus interesses, suas particularidades de ser e aprender, em suma, criar um vínculo real com o aluno[...]. (Respondente 94)

O vínculo afetivo também foi citado por um número importante de respondentes, como no caso de uma docente⁵⁴ do Ensino Fundamental - Anos finais e do Ensino Médio da rede pública estadual de Minas Gerais:

[...] Os afetos não podem ser deixados de lado, ou minimizados, pois trabalhar com gente exige que sejamos humanos e atentas às necessidades, às demandas, aos anseios das crianças. Uma boa professora é criativa, presente, atenta e verdadeira, consigo e com as/os estudantes. (Respondente 153)

Articulamos o trecho acima com a resposta de outra professora do Ensino Fundamental – Anos iniciais de uma escola pública estadual do Distrito Federal, para a qual ser um bom professor:

É agir com conhecimentos específicos, fazendo uso de diversas estratégias para que a criança possa aprender. Necessário ter formação continuada e nunca esquecer que a aprendizagem está intimamente ligada à afetividade. Um(a) professor(a) que realiza seu trabalho sem enxergar o estudante como um ser em aprendizagem que precisa de atenção e de mediação não deveria trabalhar na Educação Básica. (Respondente 285)

Podemos depreender, portanto, que para as duas professoras, aprender passa não apenas por um esforço de cunho cognitivo, mas também pelo vínculo que se estabelece entre alunos e professores, um vínculo caracterizado pelo respeito, pela responsabilidade, pelo afeto – que é mais do que querer bem, dedicar carinho, mas afetar, ou seja, deixar marcas. Uma relação efetiva de cuidado.

⁵⁴ A resposta da mesma professora, em sua versão completa, foi apresentada anteriormente. Porém, consideramos interessante reproduzir esse trecho mais uma vez, devido à relevância dos aspectos abordados e sua conexão com a discussão desta seção.

5.3.2 Contexto dos alunos, suas famílias e diversidades

A segunda categoria da dimensão da *empatia* é “contexto dos alunos, suas famílias e identidades”, que teve como destaque a unidade de significado “conhecer e se conectar ao contexto dos alunos”, a quarta mais recorrente de todo o estudo. Um olhar contextualizado para os estudantes pode ser entendido, em diálogo com Freire (2013; 2019; 2020), como vínculo com o que é referência para eles: a família, a escola, o bairro onde vivem e tudo o que permeia esses lugares sociais. O contexto é aspecto constitutivo das identidades dos estudantes e, portanto, reflete algo sobre os seus modos de ser, conviver, pensar, agir, aprender.

Para exemplificar esse ponto, traremos a seguir algumas das respostas ao questionário. A primeira professora atua nos anos finais do Ensino Fundamental – Anos finais, em escolas públicas das redes municipal e estadual de Santa Catarina. Ela pensa o bom professor por meio do olhar empático. Preocupa-se em sentir o sentimento dos estudantes, de suas famílias e de seus colegas de escola, em construir um vínculo com eles, cuidando para que a aprendizagem seja construída por todos:

É quando voltamos nosso olhar empático para com nossos alunos e suas famílias e também trabalhamos em equipe na escola procurando melhorar o atendimento educacional para todos os educandos, sem distinção a fim de buscar atender a toda essa demanda, pois são os nossos profissionais do futuro. Portanto devemos lapidar o que já nasceu com grande valor, pois cada um tem seu aprendizado e diferenças únicas que enriquece nossa sociedade. (Respondente 25)

Trazemos, agora, a resposta de um professor do Ensino Fundamental – Anos finais e do Ensino Médio da rede pública estadual de Santa Catarina, que destaca a dimensão humana do trabalho docente ao considerar o contexto em que os alunos se inserem. Para ele, estimular a compreensão desse contexto, por meio da construção de perguntas, é um caminho humanizador, traçado numa relação de cuidado e de responsabilidade diante daqueles que estão em processo de aprendizagem na escola. A crença no potencial dos estudantes, o acompanhamento e a avaliação das aprendizagens conquistadas encontram-se na base desse percurso:

[...] Uma característica que julgo importante seria a reflexão diária sobre sua prática, seu papel de fomentador do conhecimento, não só refletir sobre a sua realidade, mas principalmente sobre a do seu aluno

e o contexto no qual ele se insere. Levar isso em consideração nos torna humanos. É importante que o bom professor tenha consciência de que apenas respostas prontas, decoradas de um livro, como se a informação contida lá fosse de alguma forma imutável, gerem um conhecimento absoluto, ele deve ser capaz de ensinar o aluno a fazer perguntas além disso. O profissional tem que acompanhar a evolução do aluno, saber medir suas vitórias e derrotas e mostrar que acredita nele e em seu potencial [...]. (Respondentes 18)

Na mesma linha está a resposta de uma professora do Ensino Médio da rede pública estadual de Santa Catarina. Segundo ela, olhar para o contexto dos estudantes como meio de formação de uma rede de colaboração contribui para efetivar uma educação de qualidade:

Um professor com capacidade de orientar a aquisição de conhecimentos tendo o aluno como protagonista. Ser um ser humano empático que percebe que a prática docente deve ser alinhada ao contexto social do aluno, permitindo dessa forma a formação de uma rede de colaboração, pois é para isso que a educação básica deve servir, ou seja, preparar o aluno para um mundo de estratégias pessoais e profissionais que irá encontrar no mundo. (Respondentes 24)

A unidade de significado “respeitar e valorizar a diversidade dos alunos” é outra que merece nossa atenção e que remete a aspectos já abordados anteriormente, em especial, as múltiplas identidades, a diversidade e a necessidade de construção da equidade. Essa unidade de significado não foi das mais mencionadas explicitamente (16 menções); entretanto, verificamos no conjunto das respostas – e de modo transversal – uma preocupação com essa questão, sobretudo no reconhecimento do potencial de todos os estudantes, no compromisso e na responsabilidade com a aprendizagem de todos eles e no interesse em valorizar suas diferenças.

Em sua resposta, uma professora do Ensino Fundamental – Anos finais de uma escola pública municipal de Minas Gerais salienta essas questões:

Na minha visão, o bom professor é o que busca formação continuada para as suas práticas, que estuda para saber ouvir, saber incentivar seus alunos na busca de um ideal. O bom professor é aquele que quer entender o porquê de alguns estudantes estarem defasados e não somente trabalhar para aquele que se sobressai. O bom professor é aquele que estuda para trabalhar com a diversidade dentro da sala de aula, que tem entusiasmo com turmas heterogêneas, que tem empatia, que consegue enxergar habilidades naquele estudante onde todos enxergam os defeitos. (Respondente 149)

A diversidade também se manifesta nas considerações de uma professora do Ensino Fundamental – Anos finais e do Ensino Médio de escolas das redes pública estadual e particular de São Paulo:

Ser empático. Evidentemente que ter domínio mínimo do conteúdo ministrado é pressuposto básico, porém é uma fase da vida em que as emoções e as cobranças sociais se intensificam. "Devem" começar a pensar na escolha da profissão; "devem" estar inseridos em um grupo social; "devem" estar conectados aos últimos jogos, youtubers, modas, músicas; "devem" demonstrar responsabilidade diante da vida e das atitudes. No espaço escolar estas emoções tendem a ser extravasadas. O educador precisa demonstrar empatia, real e verdadeira, sem julgamentos nem assumir posturas que banalizem o conflito que o adolescente ou pré-adolescente vive. (Respondente 249)

A análise dos dados nos conduz a Martín e Puig (2010), que afirmam a relevância de se reconhecer o outro no contexto da escola. Segundo os autores, “as relações interpessoais influenciam intensamente a convivência de qualquer grupo humano, e sua qualidade afeta decisivamente o estado anímico e o nível de rendimento das pessoas” (MARTÍN GARCÍA; PUIG, 2010, p. 48). Essa influência se dá com ainda mais ênfase na escola: ela é um lugar social com caráter formativo, no qual os estudantes, em razão da faixa etária, são formados e os adultos assumem o papel educativo. Algumas atitudes dos docentes podem favorecer o reconhecimento do outro: acolher um aluno, aceitando-o como ele é; compreender as outras pessoas, considerando sua maneira de ser, de pensar, de sentir, e de viver; e confiar nas possibilidades de cada estudante, esclarecendo essa confiança para todos, de modo a permear o processo educativo de otimismo (MARTÍN GARCÍA; PUIG, 2010). O reconhecimento do outro a que os autores se referem – caracterizado pelo respeito, responsabilidade, afeto e cuidado – conforma a caracterização que os respondentes fazem do bom professor. Dessa forma, defendemos a tese de que a *empatia* pode ser entendida como um quarto elemento constituidor do bom professor, ao lado da *excelência*, da *ética* e do *engajamento*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação desta tese tem o interesse em contribuir com a produção acadêmica sobre desenvolvimento profissional docente no país. Nela, buscamos compreender a visão dos docentes brasileiros da Educação Básica sobre o que é ser um bom professor, como anuncia o objetivo geral:

- Identificar, analisar e relacionar valores, atitudes, interesses e focos de atenção que caracterizam a perspectiva de professores da Educação Básica sobre o que significa ser um bom professor, visando a contribuir com os estudos acerca do desenvolvimento profissional docente.

O problema que orientou todo o percurso é:

- O que é ser um bom professor na opinião dos docentes brasileiros da Educação Básica?

Partimos do conceito de *bom trabalho*, de Howard Gardner, William Damon e Mihaly Csikszentmihalyi. O *bom trabalho*, como discutido no capítulo 1, se dá por meio do alinhamento entre três elementos que se entrecruzam – *excelência*, *ética* e *engajamento*. Segundo os autores, a efetivação do *bom trabalho* é complexa e com obstáculos, podendo se dar em diversos campos de atuação profissional (GARDNER; DAMON; CSIKSZENTMIHALYI, 2004; GARDNER, 2009a; GARDNER, 2009b; GARDNER, 2020; NAKAMURA, 2010; BARENSEN *et al.*, 2011). Imaginávamos que o conceito de *bom trabalho* poderia apoiar na caracterização de um bom professor. Assim, propusemos a hipótese de que a *excelência*, a *ética* e o *engajamento* também seriam elementos centrais para compreender a atuação de um bom professor.

Construímos um quadro teórico voltado para: definir *bom trabalho* (GARDNER, DAMON; CSIKSZENTMIHALYI, 2004; GARDNER, 2009a; GARDNER, 2009b; Gardner, 2010b; NAKAMURA, 2010; BARENSEN *et al.*, 2011); parametrizar a noção de profissão (GARDNER; SHULMAN, 2005; LÜDKE; BOING, 2004); caracterizar profissão docente (TARDIF; LESSARD, 2014; PENIN, 2009; ESTEVE, 2014; NÓVOA, 2014; HUBERMAN, 2013; ROLDÃO, 2005; GORZONI; DAVIS, 2017); articular

aspectos da docência com o *bom trabalho* (ARAÚJO, 2011; FREIRE, 2013; ARROYO, 2013; ARAÚJO; ARANTES, 2023; GADOTTI, 2009; NÓVOA, 1999; IMBERNÓN, 2011; LIBÂNEO, 2011; ANDRÉ, 2016; MORICONI, 2018; TIRRI; KUUSISTO, 2021). Esse referencial nos apoiou na estruturação do objeto de estudo, na definição dos objetivos, na construção do percurso metodológico, na estruturação do questionário e, principalmente, na análise dos dados de pesquisa.

Seguimos uma metodologia de viés qualitativo, efetivada na análise das respostas dos 286 sujeitos de pesquisa a uma única questão aberta: o que é ser um bom professor da Educação Básica, na sua visão?. A escolha por uma pergunta aberta teve a intenção de não induzir o enfoque das respostas, como aconteceria se apresentássemos opções fechadas predefinidas. Assim, foi possível acessar os aspectos que os respondentes, espontaneamente, elegeram como caracterizadoras do bom professor, sem direcionamentos teórico-analíticos. Escutar os docentes brasileiros remete à nossa compreensão de que eles são importantes especialistas em educação, considerando todo o repertório de conhecimentos e experiências que constroem nas cerca de 180 mil escolas de Educação Básica localizadas em todo o território nacional. Uma definição do que é ser um bom professor passa, portanto, pela escuta em profundidade das perspectivas desses profissionais.

Quanto aos dados de pesquisa, após coletados, foram foco de leitura e análise preliminar, a fim de subsidiar a construção do livro de códigos, com as dimensões *excelência*, *ética*, *engajamento* e *empatia* e suas respectivas categorias e unidades de significado. Cada uma das unidades de significado recebeu um código. Durante a análise aprofundada das respostas, realizamos a segmentação das respostas em até seis partes e a codificação. Com base nisso, identificamos tendências, aproximações e articulações entre as dimensões e categorias.

Sistematizamos, a seguir, os principais resultados do processo analítico.

- **Objetivo específico 1:** Identificar e categorizar as compreensões dos professores sujeitos da pesquisa acerca do que é ser um bom professor da Educação Básica.

Conforme o capítulo 5, as compreensões dos professores sobre o que é ser um bom professor se expressam pelas categorias de análise e suas unidades de significado:

- Dimensão *excelência*

Os respondentes associam ao bom professor estes elementos: a formação inicial e continuada; o foco no desenvolvimento integral dos estudantes; a vivência qualificada de processos pedagógicos, em especial a inovação no trabalho docente, a mediação da aprendizagem, a participação dos estudantes nas aulas e a mobilização dos sonhos, desejos e interesses deles; o conhecimento, ou seja, ter conhecimento da área que ensina, ensinar conhecimentos importantes e, efetivamente, ensinar os conteúdos, de modo que os estudantes os aprendam.

- Dimensão *ética*

Os respondentes destacam que o bom professor precisa: assumir a responsabilidade com a docência e com os estudantes; exercer um papel político e vivência *ética*, sendo reflexivo sobre o seu fazer docente, promovendo a vivência *ética* pelos estudantes e desejando ser um bom professor; buscar e promover a equidade, acreditando no potencial de todos os alunos para aprender, sem desistir daqueles que apresentam algum tipo de dificuldade.

- Dimensão *engajamento*

Os respondentes afirmam que um bom professor: tem vocação, compromisso e relação com o trabalho docente; ama o que faz; demonstra disposição para reconhecer e superar suas próprias dificuldades e tem compromisso com os resultados do seu trabalho; engaja-se nas atividades docentes.

- Dimensão *empatia*

Os respondentes evidenciam que ser um bom professor é: ter escuta, vínculo e cuidado com o outro, no caso, seus estudantes; considerar, valorizar e respeitar o contexto dos estudantes, suas famílias e diversidades.

Ao trazer todas essas compreensões, destacamos, de um lado, o seu caráter complementar: os aspectos se interconectam e não possuem diferenciação de relevância entre si, mesmo que parte deles tenha sido mais recorrente que outros. De outro, a busca por uma caracterização do bom professor não é estabelecer verdades absolutas ou configurar um super-herói infalível, um modelo a ser seguido por todos. Diferentemente disso, a intenção é sistematizar olhares dos próprios docentes para inspirar o processo de desenvolvimento profissional deles.

- **Objetivo específico 2:** Identificar e analisar se tais compreensões têm relação com as dimensões da *excelência*, da *ética* e do *engajamento*, conforme conceito de *bom trabalho* proposto por Gardner, Damon, Csikszentmihalyi e demais pesquisadores a eles associados.

As análises nos permitem concluir que, sim, existe uma robusta associação entre o conteúdo das definições de bom professor da Educação Básica, elaboradas de modo espontâneo pelos sujeitos de pesquisa, e o conceito de *bom trabalho* (GARDNER; DAMON; CSIKSZENTMIHALYI, 2004; GARDNER, 2009a; GARDNER, 2009b; GARDNER, 2010b). Uma evidência disso é que, dos 1.007 segmentos de respostas, apenas 41 deles (4%) não se relacionam diretamente à *excelência*, à *ética*, ao *engajamento* ou à *empatia*, sendo categorizados como “outros”. Todas as análises dos conteúdos das respostas conformam uma argumentação significativa para que possamos afirmar, categoricamente, que a profissão docente no contexto da Educação Básica no Brasil está alinhada ao *bom trabalho*, se tomarmos como referência a amostra da presente investigação. Porém, ressaltamos que estatisticamente a investigação não é generalizável.

Há um desequilíbrio quantitativo na recorrência dos elementos do *bom trabalho* das respostas dos sujeitos. Predomina a *excelência*, com 559 menções (55,5% do total) – mais menções do que a somatória de todas as demais dimensões. A *empatia* obteve 180 citações (17,9% do total), a *ética*, 135 menções (13,4% do total) e o *engajamento*, 92 menções (9,1% do total). Isso significa que, na percepção dos nossos respondentes, se tomados pelo conjunto, a principal característica de um bom professor é a qualidade do seu trabalho. Mesmo assim, é evidente a articulação da *excelência* com as outras dimensões do *bom trabalho*, se tomarmos como parâmetro

tanto a contagem de citações quanto a análise qualitativa, nosso principal critério para evidenciar a articulação entre dois ou mais elementos.

- **Objetivo específico 3:** Identificar e estudar se, no caso da profissão docente no contexto brasileiro, considerando as respostas de professores desta investigação, a empatia e a equidade seriam outras dimensões relevantes que ajudam a configurar o que é ser um bom professor.

A análise dos dados de pesquisa revelou que, sim, a *empatia* é um relevante elemento caracterizador do bom professor, na visão dos respondentes. Houve recorrência quantitativa (180 menções, 17,9% do total), tendo alcançado mais citações do que *ética* (135 menções, 13,4% do total) e *engajamento* (92 menções, 9,1% do total). A predileção dos respondentes pela *empatia* em relação à *ética* e ao *engajamento* sinaliza a coerência teórica e metodológica da escolha de tratar a *empatia* como uma dimensão à parte das demais, mesmo sabendo de todas as interconexões entre elas.

Apesar da importância dos números de recorrência de menções à *empatia*, a evidência mais robusta de que ela constitui elemento caracterizador do bom professor na visão dos sujeitos está na análise qualitativa das respostas. O termo *empatia* foi explicitamente citado por muitos respondentes, ao mesmo tempo, os significados a ele relacionados estão em muitas outras respostas. Compreendemos que faz sentido incorporar a *empatia* como uma quarta dimensão para caracterização do bom professor. Aqui está, portanto, uma contribuição importante desta investigação, que propõe a incorporação da *empatia* como um quarto elemento ao conceito de *bom trabalho*, quando aplicado às análises da atuação profissional de professores brasileiros da Educação Básica.

No caso da equidade, a análise dos dados nos levou a entender a inadequação de percebê-la como uma dimensão à parte. Por um lado, poucas foram as menções explícitas dos sujeitos de pesquisa a essa dimensão. Por outro, e mais relevante, observamos que as preocupações dos respondentes a aspectos que conformam a ideia de equidade mostraram-se transversais. Optamos por reposicionar a equidade como uma categoria de *ética*, tendo em conta a perspectiva *ética* do professor que acredita que todos os estudantes têm potencial para aprender, que não desiste daqueles que apresentam dificuldades, que se importa em oferecer aquilo que cada

um deles precisa para que possa aprender e que acredita no poder da educação para as atuais e futuras gerações.

Pela leitura transversal dos dados, poderíamos compreender que a efetivação da equidade se daria com a concretização dos quatro elementos-chave: a análise das respostas denotaria a visão de que, ao buscar atuar com *excelência*, *ética*, *engajamento* e *empatia*, o professor estaria mais próximo de promover equidade entre os estudantes. Mas devemos ter cautela nesse tipo análise, pois, como mostra Soares (2005; 2006), o aumento da qualidade em educação não gera, necessariamente, equidade, já que a ampliação da qualidade pode se dar de modo desigual entre os estudantes. Da mesma maneira, poderíamos encontrar professores atuando com *excelência*, *empatia* e *engajamento* com parte dos alunos, mas não de forma equitativa. A nosso ver, não se trataria, então, de uma atuação *ética* e inviabilizaria o alinhamento entre todos os elementos-chave do *bom trabalho*.

SOBRE O LUGAR EM QUE A TESE SE INSERE

Iniciamos essas últimas considerações assinalando que a principal contribuição que desejamos trazer com esta pesquisa é com o adensamento dos estudos sobre desenvolvimento profissional docente.

Definir algo é sempre um desafio. Mais difícil é definir algo de tamanha relevância social e complexidade, como a docência. O que dizer do exercício de definir o que é ser um bom professor? Somente com a participação efetiva deles seria possível nos aproximar dessa tarefa.

A leitura das 286 respostas de docentes das cinco regiões geográficas brasileiras foi motivo de interesse, curiosidade e apreensão, mas também de muito orgulho e emoção. Fomos tomados por esses sentimentos ao constatar, a cada resposta lida e analisada, que os professores brasileiros têm clareza do que realmente importa e são fortemente comprometidos com isso. Cada um a seu modo, com suas prioridades, perspectivas, formas de expressão, trouxe o que de mais significativo podemos desejar para uma educação e, especificamente, para a docência, ao pensarmos no que é ser um bom professor da Educação Básica.

A demanda por valorização dos professores brasileiros faz ainda mais sentido quando olhamos, em profundidade, o que eles apontam como relevante para a efetivação de um *bom trabalho*. Retomamos o que afirmamos no final do capítulo 3,

após exaustiva articulação com o referencial teórico, somado aos dados de pesquisa: a docência na Educação Básica é uma profissão e precisa ser reconhecida como tal, com toda a ênfase possível. Sustentamos essa afirmação com definições acerca do que caracteriza uma profissão, indo além de um campo de atuação. Os professores vivenciam formação inicial obrigatória ligada à docência; há conhecimentos especializados reconhecidos como relevantes aos docentes; há, também, competências e habilidades profissionais que são desenvolvidas na formação inicial e continuada, cujos focos estão previstos em documentos oficiais; há forte compromisso ético com os seus alunos – incluindo a dimensão da aprendizagem, mas não se limitando a ela; há um processo de profissionalização da docência em curso; há aumento progressivo, mesmo que lento, do reconhecimento social da importância dos docentes, sentimento de pertencimento ao corpo coletivo e responsabilidade sobre a docência, elementos que são contidos no conceito de profissionalidade. Para que a docência seja de fato compreendida por sua relevância, toda essa construção está em andamento e demanda forte e permanente investimento dos profissionais – individual e coletivamente – das instituições formadoras, do Estado e da sociedade de modo amplo.

Algumas perguntas estiveram presentes em todo nosso percurso investigativo: esse bom professor, com todas essas características que nossos sujeitos assinalam, existe? É factível esperar tudo isso de um bom professor? Quais condições de trabalho precisariam ser garantidas para que tais elementos sejam viáveis? Pode ser necessário, reflexivos que somos, concluir que esse superprofessor não existe na prática, porque se trata de uma construção complexa, exigente, idealizada. Mas, como afirmam Paulo Freire (2003), patrono da educação brasileira, e Nilson José Machado (2006; 2016), professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, não é possível viver sem sonhos e utopias.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando; SEGATTO, Catarina. **Desafios da profissão docente: experiência internacional e o caso brasileiro.** São Paulo: Moderna, 2021.

ANDRADE, Paulo. **ONGs e educação: significados atribuídos por jovens à participação em projetos.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

ANDRÉ, Marli. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. *In:* ANDRÉ, Marli (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores.** Campinas, SP: Papirus, 2016.

ANPED. **Uma formação formatada:** posição da ANPED sobre o Texto referência - Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Disponível em: <https://anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>. Acesso: em 22 mai. 2022.

ARANTES, V. A. Cognição, afetividade e moralidade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 137-153, 2000.

ARAÚJO, Ulisses. A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. esp., p. 31-48, mar. 2011.

ARAÚJO, Ulisses. A construção social e psicológica dos valores. *In:* ARAÚJO, Ulisses; PUIG, Josep Maria; ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Educação e valores.** São Paulo: Summus, 2007.

ARAÚJO, Ulisses; ARANTES, Valéria; PINHEIRO, Viviane. **Projetos de Vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais.** São Paulo: Summus, 2020.

ARAÚJO, Ulisses; ARANTES, Valéria. **O professor da escola pública brasileira: seus sonhos, desejos e projetos de vida.** Relatório de Pesquisa (não publicado). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2022.

ARAÚJO, Ulisses; ARANTES, Valéria. **A escola dos sonhos: desejos e projetos de vida dos educadores brasileiros.** São Paulo: Summus, 2023.

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel. **Vidas ameaçadas: exigências-respostas éticas da educação e da docência.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2006.

BARENSEN, Lynn *et al.* **The GoodWork Project**: an overview. Project Zero, 2011. Disponível em: <https://search.issuelab.org/resource/the-goodwork-project-an-overview.html>. Acesso em: 8 fev. 2022.

BIESTA, Gert. Por qué la forma de la enseñanza importa: una defensa de la integridade de la educación y del Trabajo de los profesores más allá de programas y buenas intenciones. **Revista de Educación**, n. 395, p. 13-34, jan./mar. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 3 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 mar. 23.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE – e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 9 mai. 22.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum Curricular para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação**, Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 23 mai. 22.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação**, Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 23 mai. 22.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019**: Resumo Técnico. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumo-tecnico-2013-censo-da-educacao-basica-2019>. Acesso em: 12 fev. 22.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2022**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha>

editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/censo-da-educacao-basica-2022-notas-estatisticas. Acesso em: 12 fev. 24.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2022**: divulgação dos resultados. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Formação de professores do ensino médio, etapa I – caderno II: o jovem como sujeito do ensino médio. **Ministério da Educação**. Curitiba: UFPR, 2013.

BRUGÈRE, Fabienne. **A ética do cuidado**. São Paulo: Editora Contracorrente, 2023.

BRZEZINSKI, Iria. Formação de profissionais da educação: balanço crítico de teses e dissertações (2003-2010). **Série Estado do Conhecimento**, v. 1, p. 99-154, 2014.

BUARQUE DE HOLANDA, Aurélio. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2004.

CAMPOS, Antonia; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio. **Escolas de Luta**. São Paulo: Veneta, 2016.

CIDADE ESCOLA APRENDIZ. Centro de referências em educação integral. **Conceito**: o que é educação integral? Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/conceito/>. Acesso em: 3 nov. 23.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **FLOW: a psicologia do alto desempenho e da felicidade**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2020.

DAYRELL, Juarez; GOMES, Nilma Lino; LEÃO, Geraldo. Escola e participação juvenil: é possível esse diálogo? **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 38, p. 237-252, 2010.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michèle. O delineamento de pesquisa qualitativa. *In*: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

ESTEBAN BARA, Francisco. **Ética del profesorado**. Barcelona (Espanha): Herder Editorial, 2018.

ESTEVE, José. Mudanças sociais e função docente. *In*: Nóvoa, António. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 2014.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTANELLA, Bruno José; RICAS, Janete; TURATO, Egberto R. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 17-27, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**. Tese de Concurso para a Cadeira de História e Educação. Recife: Escola de Belas Artes de Pernambuco, 1959.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía de los sueños posibles**: por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia. Buenos Aires: Siglo veintiuno Editores Argentina, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2020.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GARDNER, Howard. **The empirical basis of Good Work**: methodological considerations, Project Zero, Harvard University, p. 1-41, 2001. Disponível em: https://static1.squarespace.com/static/5c5b569c01232ccc227b9c/t/5e1de4b35ca3535f458cfe40/1579017395107/3-Empirical-Basis-of-GW-6_97.pdf. Acesso em: 20 maio 2020.

GARDNER, Howard; CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly; DAMON, William. **Trabalho qualificado**: quando a excelência e a ética se encontram. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2004.

GARDNER, Howard; SHULMAN, Lee S. The professions in America today: crucial but fragile. **Daedalus Summer**, v. 134, n. 3, p. 13-18, 2005. Disponível em: <https://direct.mit.edu/daed/article/134/3/13/27392/The-professions-in-America-today-crucial-but>. Acesso em: 16 abr. 2022.

GARDNER, Howard. Introdução: quem é responsável por um bom trabalho? *In*: GARDNER, Howard (org.). **Responsabilidade no trabalho**: como agem (ou não) os grandes profissionais. Porto Alegre: Bookman, 2009a. p.13-30.

GARDNER, Howard (org.). **Responsabilidade no trabalho**: como agem (ou não) os grandes profissionais. Porto Alegre: Bookman, 2009b.

GARDNER, Howard. Foreword to the Goodwork™ Toolkit. *In*: BARENSEN, Lynn; FISCHMAN, Wendy. **Guidebook**: GoodWork Toolkit. Harvard College, 2010a. p. 5-6. Disponível em: <https://www.thegoodproject.org/the-goodwork-toolkit>. Acesso em: 15 fev. 2022.

GARDNER, Howard (ed.) **GoodWork**: Theory and Practice, s/editora, s/local, 2010b. Disponível em: https://pz.harvard.edu/sites/default/files/GoodWork-Theory_and_Practice-with_covers.pdf. Acesso em: 20 mai. 2020.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GATTI, Bernadete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.

GATTI, Bernadete. A formação inicial de professores para a Educação Básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez. 2013/fev. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em 20 maio 2022.

GATTI, Bernadete. Por uma política de formação de professores. Entrevista dada a Bruno de Pierro. **Revista Pesquisa FAPESP**, n. 267, p. 24-29, maio 2018. Disponível em: https://revistapesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2018/05/024-029_Entrev-Bernadete_267.pdf. Acesso em: 26 maio 2022.

GILLIGAN, Carol. **Uma voz diferente**: teoria psicológica e o desenvolvimento feminino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

GOMES DA COSTA, Antonio Carlos. **Protagonismo juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

GORZONI, Sílvia; DAVIS, Claudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1.396-1.413, out./dez. 2017.

HERMONT, Catherine; OLIVEIRA, Igor. Juventude e participação política. *In*: CORREA, Lúcia Maria; ALVES, Maria Zenaide; MAIA, Carla Linhares (org.). **Cadernos temáticos**: juventude brasileira e Ensino Médio. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 11-33.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

KLASSEN, Robert; YERDELEN, Sündüs; DURKSEN, Tracy. Measuring teachers engagement: development of the Engaged Teachers Scale (ETS). **Frontline Learning Research**, v. 1, n. 2, p. 33-52, 2013. Disponível em: Acesso em: 13 fev. 2024.

LIBÂNEO, José. **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalização docentes. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/FB83Ty4bPSzqxXQB6DbvV6t/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 20 mar. 2021.

MACHADO, Nilson José. **Educação**: projetos e valores. São Paulo: Escrituras Editora, 2006.

MACHADO, Nilson José. **Educação**: cidadania, projetos e valores. São Paulo: Escrituras Editora, 2016.

MARCONDES, Danilo. **Textos básicos de ética**: de Platão a Foucault. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

MARTÍN, Xus; PUIG, Josep Maria. **As sete competências básicas para educar em valores**. São Paulo: Summus, 2010.

MERTENS, Donna M. **Research and evaluation in Education and Psychology**: integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods. Los Angeles, London, New Delhi: Sage, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 7, p. 1-12, 2017.

MOIX QUERALTÓ, Jenny. Comprender a los demás. **El País**, 25 out. 2009. Disponível em: https://elpais.com/diario/2009/10/25/eps/1256452011_850215.html. Acesso em: 2 nov. 2023.

MORICONI, Gabriela (coord.). **Formação continuada de professores**: contribuições da literatura baseada em evidências. São Paulo: FCC, 2017.

MORICONI, Gabriela; DAVIS, Claudia; TARTUCE, Gisela; SIMIELLI, Lara; TELES, Nayana. Formação continuada: uma revisão da literatura baseada em evidências. *In*: IV CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2018, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: Unesp, 2018. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/literatura-cientifica>. Acesso em: 28 maio 2022.

MORSE, Janice; FIELD, Peggy A. **Nursing research**: the application of qualitative approaches. California: Sage, 2000.

MORSE, Janice. The significance of saturation. **Qualitative health Research**, v. 5, n. 2, p. 147-149, 1995.

NASCIMENTO, Ernandes R.; PADILHA, Maria Auxiliadora S. **Engajamento**: estudantil, docente e institucional. Recife: Clube de Autores, 2021.

NASCIMENTO, Ernandes R. **Engajamento docente e coreografias institucionais**: um estudo sobre cursos superiores ofertados a partir de um web currículo e da educação híbrida. 2021. 207 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática e Tecnológica) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

NASCIMENTO, Ernandes; PADILHA, Maria Auxiliadora S. Escala brasileira de engajamento docente: mensurando o nível de envolvimento dos professores com o processo de ensino e aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 22, n. 73, p. 854-884, abr./jun. 2022.

NASCIMENTO, Ernandes R. *et al.* **Metodologias ativas e engajamento docente**: uma reflexão sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores da educação superior. Educação por escrito, São Paulo, PUCRS, v. 10, n. 1, p. e31560, 2019. Disponível

em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/31560>. Acesso em: 21 nov. 2023.

NAKAMURA, Jeanne. Defining and modeling Good Work. *In*: GARDNER, Howard (org). **GoodWork**: Theory and Practice, s/ editora, s/local, 2010. Disponível em: https://pz.harvard.edu/sites/default/files/GoodWork-Theory_and_Practice-with_covers.pdf. Acesso em: 20 maio.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 2014. p. 13-34.

NÓVOA, António. Teachers at the turn of the millenium: from excess in discourses to poverty in practices. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

ONU BRASIL. ODS 4 – Educação de Qualidade: garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. **Nações Unidas do Brasil**, Brasília, [s.d.]. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>. Acesso em: 19 nov. 2023.

PENIN, Sonia. Profissão docente e contemporaneidade. *In*: PENIN, Sonia; MARTÍNEZ, Miguel; ARANTES, Valéria (org.). **Profissão docente**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2009. p. 16-39.

PUIG, Josep Maria. Aprender a viver. *In*: ARAÚJO, Ulisses; PUIG, Josep Maria; ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Educação e valores**. São Paulo: Summus, 2007. p. 65-104.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: Estudos Sobre Educação**, ano XI, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005.

SCHAUFELI, Wilmar B.; BAKKER, Arnold. **Preliminary Manual**: Utrecht Work Engagement Scale (UWES). Versão 1.1. Utrecht: Occupational Health Psychology Unit, 2004.

SEVERINO, Antonio. Formação e atuação dos professores: dos seus fundamentos éticos. *In*: SEVERINO, Francisca (org.). **Ética e formação de professores**. São Paulo: Cortês, 2013.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; SOUZA, Leonardo Lemos de. A teoria da Ética do Cuidado de Carol Gilligan e suas potencialidades e fragilidades enquanto teoria feminista. *In*: BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino; FUJITA, Mariângela Spotti Lopes (org.). Mulheres em tempos de pandemia. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. p. 25-48.

SOARES, José Francisco. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. **Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, Cesgranrio, v. 14, n. 50, p. 107-126, jan./mar. 2006.

SOARES, José Francisco. Qualidade e equidade na educação básica brasileira: fatos e possibilidades. *In*: BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 91-118.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (org.). **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014a.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b.

THE GOOD WORK PROJECT. Website do Project Zero que trata do “The Good Work Project”. Disponível em: <http://www.pz.harvard.edu/projects/the-good-project>. Acesso em: 16 abr. 2022.

TIRRI, Kirsi; KUUSISTO, Elina; RISSANEN, Inkeri. Finnish Teachers’ Ethical Sensitivity. **Education Research International**, p. 1-11, 2012. Disponível em: <https://www.hindawi.com/journals/edri/2012/351879/>. Acesso em: 3 mai. 2022.

TIRRI, Kirsi; KUUSISTO, Elina. The Challenge of Educating Purposeful Teachers in Finland. **Education Sciences**, v. 11, n. 1, p. 29, 2021. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2227-7102/11/1/29>. Acesso em: 3 maio 2022.

TRADE Union of Education in Finland. **Comenius Oath**, 2017. Disponível em: <https://www.oaj.fi/en/education/ethical-principles-of-teaching/comenius-oath-for-teachers/>. Acesso em: 30 maio 2022.

UNESCO. **Manual para garantir inclusão e equidade na educação**. Brasília: UNESCO, 2019.

ZANARDI, Teodoro. Educação integral, tempo integral e Paulo Freire: os desafios da articulação conhecimento-tempo-território. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 82-107, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/26354/19389>. Acesso em: 3 nov. 23.