

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Daniele Rodrigues Gomes

**CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS QUE FUNDAMENTAM
AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: um estudo com professoras dos
anos iniciais do ensino fundamental**

Taubaté – SP

2023

Daniele Rodrigues Gomes

**CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS QUE FUNDAMENTAM
AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: um estudo com professoras dos
anos iniciais do ensino fundamental**

Defesa apresentada à banca da Universidade de Taubaté, requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para Educação Básica.

Linha Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil.

Taubaté – SP

2023

**Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi
Universidade de Taubaté - UNITAU**

G633c Gomes, Daniele Rodrigues

Conhecimentos profissionais que fundamentam as práticas pedagógicas : um estudo com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental / Daniele Rodrigues Gomes. -- 2023.
174 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Taubaté, 2023.
Orientação: Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil,
Departamento de Pedagogia.

1. Anos iniciais do ensino fundamental. 2. Conhecimentos profissionais. 3. Gestão da aprendizagem. 4. Gestão da sala de aula. 5. Práticas pedagógicas. I. Universidade de Taubaté. Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD – 370

DANIELE RODRIGUES GOMES

**CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS QUE FUNDAMENTAM AS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS: um estudo com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental**

Defesa apresentada à banca da Universidade de Taubaté, requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para Educação Básica.

Linha Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil.

Data: 22/03/2023.

Resultado: APROVADA.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil – Universidade de Taubaté

Assinatura_____

Profa. Dra. Liliane Bordignon de Souza – Universidade de Taubaté

Assinatura_____

Profa. Dra. Patrícia Cristina Albieri de Almeida – Fundação Carlos Chagas

Assinatura_____

AGRADECIMENTOS

A Deus pela minha vida, pelas bênçãos, pelas pessoas e pelas oportunidades.

Ao meu pai Geraldo pela alegria de ser sua filha, pelo companheirismo, pelo incentivo, pelos ensinamentos e pelo amor incondicional.

À minha mãe Sueli pelo constante apoio e incentivo, por todo cuidado e amor concedidos.

À Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil pelo carinho e dedicação que me dedicou desde o curso de Pedagogia até a minha trajetória na realização dessa dissertação, pelo encorajamento ao ingresso no Mestrado e por tantos ensinamentos.

À Profa. Dra. Patrícia Cristina Albieri de Almeida pela inspiração e orientação essenciais ao início dessa pesquisa, por toda generosidade, ternura e disponibilidade, pelas contribuições extremamente relevantes à minha caminhada enquanto pesquisadora.

À Profa. Dra. Liliane Bordignon de Souza pelo interesse e tempo que dedicou na discussão da pesquisa, pela gentileza nas palavras e por enriquecer este trabalho imensamente com os seus apontamentos.

À Profa. Ma. Viviane Galvão Botelho Neves por despertar minha paixão pela pesquisa acadêmica, pela amizade, pelas reflexões compartilhadas, pelo acolhimento e pelo apoio.

Às minhas amigas pelas alegrias, pelas longas conversas, por serem pacientes e compreenderem o motivo das minhas ausências no período do Mestrado.

Às queridas participantes dessa pesquisa por disponibilizarem seu tempo com tanta boa vontade e com tanto carinho.

Aos professores do Mestrado Profissional em Educação e da Pedagogia pelos preciosos ensinamentos, por terem me proporcionado vivências tão significativas e pelo comprometimento com seus alunos.

A todos os meus professores da educação básica por me motivarem a seguir a carreira docente e por depositarem em mim o seu carinho.

A todos os meus alunos por seu afeto constante, pelas suas conquistas e por ressignificarem o meu olhar para o mundo com sua energia e doçura de criança.

À Universidade de Taubaté por conceder a bolsa de egresso.

“A certeza fundamental: a de que posso saber. Sei que sei. Assim como sei que não sei o que me faz saber: primeiro, que posso saber melhor o que já sei; segundo, que posso saber o que ainda não sei; terceiro, que posso produzir conhecimento ainda não existente. Consciente de que posso conhecer social e historicamente, sei também que o que sei não poderia escapar à continuidade histórica. O saber tem historicidade. Nunca é, está sempre sendo.”.

(FREIRE *et al.*, 2004, p. 18)

RESUMO

Considerando que a qualidade na educação está vinculada às práticas pedagógicas que promovem aprendizado, fica explícita a relevância de estudos que cooperem para um olhar crítico-reflexivo sobre a base de conhecimento profissional do professor e as possibilidades de aprendizagem da docência a fim de favorecer o aperfeiçoamento progressivo das práticas docentes. Nesse sentido, o presente estudo objetivou investigar os conhecimentos profissionais que fundamentam o fazer pedagógico de professores que atuam com turmas de 1º a 3º anos do ensino fundamental. A investigação foi conduzida em uma perspectiva qualitativa. Primeiramente, aplicou-se um questionário *online* a duas coordenadoras de uma escola municipal de uma cidade no interior paulista. Em seguida, foram realizadas entrevistas semiestruturadas *online* com cinco professoras e, por último, observações das práticas pedagógicas de duas entrevistadas. A análise dos dados seguiu a metodologia da análise de conteúdo, com base no referencial teórico sobre a temática, e foi organizada nas categorias formação e trajetória profissional das professoras e conhecimentos explicitados pelas professoras, com suas respectivas subcategorias e itens. Os resultados trouxeram práticas de gestão da classe e de gestão dos aprendizados que desencadearam efeitos positivos nos contextos em que foram desenvolvidas, podendo servir como uma fonte de referência e inspiração para novas reflexões e compreensões acerca da atuação pedagógica na sala de aula e, ainda, mostraram uma multiplicidade de conhecimentos profissionais mobilizados nessas práticas, revelando a complexidade da ação docente. Também foi possível identificar algumas fragilidades das experiências formativas que as participantes tiveram em sua trajetória na carreira que interferiram no seu desenvolvimento profissional, a saber: um distanciamento entre as formações e as práticas que elas efetuam no cotidiano da sala de aula, as poucas oportunidades de trocar experiências com os colegas, a dificuldade de pôr em prática o que é tratado nas formações, a falta de uma parceria maior entre a universidade e as escolas e a gestão da sala de aula ainda ser pouco abordada. Tais circunstâncias nos permitiram averiguar que, dentre outras mudanças, é preciso que nas formações em serviço os professores possam ter um maior protagonismo, colaborando na elaboração das pautas, trazendo suas dificuldades do dia a dia na profissão e os assuntos de seu interesse para serem refletidos e problematizados junto aos seus pares, enfim, sendo partícipes em seu processo formativo e beneficiando-se da riqueza que a formação no coletivo propicia. Ademais, averiguamos que o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas das professoras se dá principalmente pelo seu trabalho contínuo de recorrência a diferentes fontes de conhecimento e de constante reflexão crítica sobre a sua própria atuação com o objetivo de adquirir novas aprendizagens.

PALAVRAS-CHAVE: Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Conhecimentos Profissionais. Gestão da Aprendizagem. Gestão da Sala de Aula. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

Considering that quality in education is linked to pedagogical practices that promote learning, the relevance of studies that cooperate for a critical-reflective look at the teacher's professional knowledge base and the teaching learning possibilities is explicit in order to favor the improvement progressive development of teaching practices. In this sense, the present study aimed to investigate the professional knowledge that underlies the pedagogical work of teachers who work with classes from 1st to 3rd years of elementary school. The investigation was conducted from a qualitative perspective. First, an online questionnaire was applied to two coordinators of a municipal school in a city in the interior of São Paulo. Then, online semi-structured interviews were conducted with five teachers and, finally, observations of the pedagogical practices of two interviewees. Data analysis followed the methodology of content analysis, based on the theoretical framework on the subject, and was organized into the categories education and professional trajectory of the teachers and knowledge explained by the teachers, with their respective subcategories and items. The results brought class management and learning management practices that triggered positive effects in the contexts in which they were developed, and can serve as a source of reference and inspiration for new reflections and understandings about the pedagogical performance in the classroom and, also, showed a multiplicity of professional knowledge mobilized in these practices, revealing the complexity of the teaching action. It was also possible to identify some weaknesses in the formative experiences that the participants had in their career trajectory that interfered with their professional development, namely: a gap between the formations and the practices that they carry out in the daily life of the classroom, the few opportunities for exchanging experiences with colleagues, the difficulty of putting into practice what is covered in training, the lack of a greater partnership between the university and the schools and classroom management still being little addressed. Such circumstances allowed us to verify that, among other changes, it is necessary that in in-service training, teachers can have a greater role, collaborating in the elaboration of guidelines, bringing their day-to-day difficulties in the profession and the subjects of their interest to be reflected and problematized with their peers, in short, being participants in their training process and benefiting from the richness that training in the collective provides. Furthermore, we verified that the improvement of the teachers' pedagogical practices is mainly due to their work of recurring to different sources of knowledge and constant critical reflection on their own performance with the objective of acquiring new learning.

KEYWORDS: Early Years of Elementary School. Professional Knowledge. Learning Management. Classroom Management. Pedagogical Practices.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Os saberes dos professores	23
Quadro 2 – Relação das dissertações e teses selecionadas	48
Quadro 3 – Relação de alunos de 1º a 3º anos do ensino fundamental	58
Quadro 4 – Descrição das características das professoras participantes da pesquisa	59
Quadro 5 – Categorias para a análise dos dados	67

LISTA DE SIGLAS

AEE	–	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	–	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEPUNITAU	–	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
EJA	–	Educação de Jovens e Adultos
HTPC	–	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IDEB	–	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	–	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PNE	–	Plano Nacional de Educação
PUCSP	–	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
TCLE	–	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFRJ	–	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	–	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNICAMP	–	Universidade Estadual de Campinas
UNITAU	–	Universidade de Taubaté

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
1 INTRODUÇÃO	16
1.1 Problema	19
1.2 Objetivos	20
1.2.1 Objetivo Geral	20
1.2.2 Objetivos Específicos	20
1.3 Organização do Trabalho	20
2 TECENDO O SABER: FUNDAMENTAÇÕES TEÓRICAS DA PESQUISA	22
2.1 Conhecimentos profissionais docentes	22
2.2 As dimensões do ensino	34
2.3 A gestão dos aprendizados	34
2.4 A gestão da sala de aula	39
2.5 Panorama das pesquisas	47
2.6 Estudos correlatos: aproximações e distanciamentos	48
3 MÉTODO	56
3.1 Participantes	57
3.2 Caracterização da unidade escolar	58
3.3 Caracterização das participantes	59
3.4 Instrumentos de pesquisa	60
3.5 Procedimentos para coleta de dados	62
3.6 Procedimentos para análise de dados	64
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	68
4.1 Formação e trajetória profissional das professoras	68
4.1.1 Aprendizados da formação inicial e as ausências	68
4.1.2 Aprendizados e vivências no início da carreira	72
4.1.3 Condições de trabalho interferindo no desenvolvimento profissional	74
4.2 Conhecimentos explicitados pelas professoras	77
4.2.1 Conhecimento dos alunos	77

4.2.2 Conhecimentos pedagógicos que fundamentam a gestão dos aprendizados e da sala de aula	79
4.2.2.1 Dominar a prática do planejamento	79
4.2.2.2 Saber promover a construção de sentidos e motivação durante as aulas	84
4.2.2.3 Saber promover a aprendizagem dos alunos	87
4.2.2.4 Saber como criar normas de convivência	97
4.3 Fontes a que as professoras recorrem para aprimorar suas bases de conhecimento para o ensino	105
4.3.1 A troca com os pares	105
4.3.2 A sabedoria da prática	107
4.3.3 Os processos formativos	108
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS	124
APÊNDICE A – Questionário	127
APÊNDICE B – Questionário de caracterização	129
APÊNDICE C – Roteiro da entrevista	130
APÊNDICE D – Roteiro de observação	132
APÊNDICE E – Produto técnico	135
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	170
ANEXO B – Termo de Autorização de Uso de Voz	172
ANEXO C – Termo de Compromisso do Pesquisador Responsável	173
ANEXO D – Termo de Anuência de Instituição	174

APRESENTAÇÃO

Minhas primeiras experiências como aluna foram marcadas pelo gosto pela leitura e pela escrita. Fui uma criança alegre e com muita imaginação. Mergulhava nos desenhos, filmes e histórias infantis de tal forma que passava horas me imaginando como protagonista dessas histórias. Nesse contexto, um grande marco em minha vida foi a alfabetização. Ao longo do Ensino Fundamental as atividades de leitura e interpretação de textos, de produção textual e de leitura livre eram as minhas favoritas.

Outro aspecto marcante em minha escolarização foi o carinho que sentia por meus professores. Ouvir as explicações, realizar as atividades da aula, brincar com os colegas e ser tratada com carinho pelos professores me trazia um sentimento de satisfação. Quando eu tirava boas notas nas avaliações e recebia elogios dos professores, era contagiada por uma grande alegria, me sentia valorizada e ainda mais motivada a estudar. Além disso, professores que demonstravam afetividade com a classe eram tidos como meus referenciais, me inspirando, incentivando e apoiando.

Ao longo da escolarização fui uma aluna tímida, conversando apenas com os poucos amigos que eu tinha. Ao ingressar no ensino médio, decidi que me esforçaria para vencer a timidez e conversar, pelo menos, com todos os meus colegas da classe. Me esforcei tanto que acabei ganhando muitas amizades. Foi uma conquista muito significativa e me permitiu conhecer pessoas com pensamentos, realidades e concepções diferentes, o que me levou a um intenso processo de reflexão sobre a vida.

Segundo Carvalho (2012) na construção da identidade o ser humano interage em diversos espaços sociais buscando construir sentidos sobre si mesmo e sobre outras pessoas. Nesse sentido, a escola é um espaço privilegiado, pois propaga uma determinada cultura e atribui significados às inúmeras práticas sociais. Refletindo sobre as considerações do autor, acredito que esse período de socialização foi fundamental na construção da minha identidade.

Em virtude das possibilidades mais amplas de socialização, convites para saídas aos finais de semana foram surgindo e passei a frequentar locais aonde os jovens iam para se divertir, assim, conhecendo pessoas mais velhas. Em um primeiro momento, um fator que me causou grande inquietação foi que muitos desses jovens não cursavam o ensino superior. No entanto, à medida que o tempo passou, conheci mais a fundo esses jovens e compreendi porque não tiveram a oportunidade de estudar.

A realidade desses jovens era bem diferente da minha: pais muito simples que passavam longas horas no trabalho para conseguir, com muita dificuldade, sustentar a casa e mal viam

seus filhos; pais violentos que ofendiam verbalmente seus filhos ou até agrediam fisicamente; pais que haviam falecido; pais que abandonaram seus filhos; condições socioeconômicas precárias; educação básica com um ensino deficitário; depressão e outros transtornos psicológicos como resultado da vida adversa que levavam. De fato, ver bem diante dos meus olhos como o mundo é injusto e como a educação não é para todos me causou grande angústia.

Aos 16 anos de idade, iniciei um intenso processo de pesquisa sobre profissões que me interessavam e de reflexão sobre o que eu gostava de fazer. Nesse momento, percebi que: 1) ao longo da minha escolarização eu constantemente explicava os conteúdos aos meus colegas antes das provas e ficava imensamente realizada quando eles aprendiam porque eu havia explicado; 2) eu me espelhava nos professores que eu gostava e achava incrível o bem que eles me faziam; 3) eu sempre ameí frequentar a escola e estudar; 4) eu, a cada instante da minha vida, quis investir na educação de crianças e adolescentes de baixa renda. Desse modo, notei que sempre acreditei no poder de transformação que a educação exerce na vida das pessoas e decidi ser professora.

Um dos momentos que marcou fortemente minha vida foram os anos de estudo no curso de Pedagogia. Desde os meus 15 anos eu trabalhava no comércio e assim prossegui ao longo da graduação para custear meus estudos. Apesar do cansaço de um longo dia de trabalho, quando chegava o final da tarde, meu coração parecia transbordar de alegria por saber que seria o início da aula. O curso de Pedagogia foi uma das experiências mais lindas que eu já vivi. Foi uma paixão tão avassaladora que me fez entender meu propósito e mudar radicalmente minha visão de mundo.

As pessoas que conviveram comigo nessa época sabem o quanto eu era feliz ali, momento no qual aprendi que a sala de aula é lugar de constante pesquisa acadêmica, de transformação de realidades e de constância na emoção. Cada professor me encantava com sua personalidade única, sua didática, suas aulas, sua paixão por ensinar. Cada disciplina me fascinava, a ampliação dos meus saberes me transformava e a possibilidade de exercer uma profissão na qual eu seria facilitadora da aprendizagem às outras pessoas me trazia um intenso sentimento de realização.

Minha sede pela aquisição de conhecimento e vontade de (dentro das minhas condições) colaborar para a efetivação de um mundo mais justo e igualitário me trouxeram ao Mestrado Profissional em Educação, no qual tenho desenvolvido minhas habilidades de pesquisadora, criticidade e autonomia para aprender.

No contexto da pandemia do coronavírus, as prefeituras e as escolas particulares não contrataram novos professores e os estudantes passaram a estudar por meio de aulas *online*. Porém, muitos não conseguiram se adaptar a essa nova realidade e os pais começaram a contratar professores particulares para auxiliar seus filhos. Devido a essas circunstâncias, iniciei meu caminho na profissão docente como professora particular. Decorridos alguns meses, tive a oportunidade de atuar na rede municipal da cidade em que resido por meio de contrato temporário e, passados mais alguns meses, pude realizar meu grande sonho, me tornando professora efetiva da mesma rede, lecionando na Educação Infantil e no Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

Ao examinar este meu atual momento de ingresso na carreira, percebo que me encontro em estágios de “sobrevivência” e de “descoberta”. Conforme Huberman (1992), ao entrar na profissão, a maioria dos jovens professores se depara com a complexidade da docência e com as dificuldades iniciais da carreira, o que se traduz na fase da “sobrevivência”. Ao mesmo tempo, sentem um entusiasmo inicial, experimentam a prática pedagógica e animam-se ao serem reconhecidos como professores, vivenciando, assim, a “descoberta”. Ao pensar nos prejuízos provocados pela pandemia e nas dificuldades de ministrar aulas no período de indução profissional, me sinto em uma etapa de “sobrevivência”. Por sua vez, ao recordar da alegria que sinto ao ver o desenvolvimento dos meus alunos, ao constatar a satisfação dos pais com o meu trabalho, ao perceber o quanto estou aprendendo e ao ser reconhecida como professora, me vejo em uma fase de “descoberta” e de “exploração”.

Embora minha jornada como professora esteja apenas começando, percebo já ter passado por muitos momentos de construção e desconstrução, repletos de confrontos e questionamentos, os quais me levaram à certeza de que estou no caminho certo. A possibilidade de ser mediadora na aquisição do conhecimento às outras pessoas, o qual, por sua vez, transforma as realidades das mesmas, me desperta, cada vez mais, determinação em aprender para lidar com os desafios cotidianos da carreira docente.

1 INTRODUÇÃO

O interesse pelos conhecimentos profissionais docentes surgiu, inicialmente, pela observação de como os professores lecionavam durante o período em que a pesquisadora realizou o estágio obrigatório do curso de licenciatura em Pedagogia. Verificou-se que estes docentes demonstravam ter vivenciado transformações em sua prática pedagógica ao longo da carreira, analisavam as contribuições das experiências formativas para o seu desenvolvimento profissional e buscavam meios de aprimorar sua atuação. Ademais, notou-se que, embora eles tivessem experiência na docência, alguns mostravam certa insegurança e dificuldade na gestão de suas turmas.

Tal constatação de que os professores vivenciam permanentemente processos de construção de conhecimentos no decorrer de seu percurso profissional despertou um sentimento de curiosidade na pesquisadora, que passou a inquietar-se com a aprendizagem da docência, indagando-se sobre quais circunstâncias poderiam favorecer o desenvolvimento dos professores. Ainda, em virtude da averiguação das dificuldades que alguns educadores possuem ao gerir suas classes, aguçou-se a motivação em investigar os conhecimentos profissionais mobilizados nas práticas de gestão da sala de aula.

Posteriormente, após a realização do panorama das pesquisas relacionadas à temática, foi possível perceber a escassez de estudos voltados para os conhecimentos profissionais docentes e também para a gestão da classe, o que fomentou o anseio em estudar estes assuntos, visto que constituem aspectos importantes da prática do professor para colaborarem com o êxito do processo de ensino-aprendizagem.

Outrossim, ao ingressar na carreira docente, a pesquisadora pôde observar seu próprio processo de desenvolvimento profissional, carregado de desafios, reflexões, transformações e aprendizados vivenciados no dia a dia de sua atuação na sala de aula. Com isso, trajetórias pessoais e profissionais foram perpassando e nesta tessitura gradativamente o tema em questão foi se constituindo no objeto de pesquisa do presente trabalho.

Nesse contexto, considerando que a qualidade na educação está vinculada às práticas pedagógicas¹ que promovem a aprendizagem, fica explícita a relevância de estudos que

¹ Entende-se por práticas pedagógicas as atividades que os professores desenvolvem no cotidiano da sala de aula com o objetivo de favorecer a aprendizagem dos alunos. O conceito será tratado com mais profundidade no capítulo tecendo o saber: fundamentações teóricas da pesquisa.

cooperem para um olhar crítico-reflexivo sobre as possibilidades que podem ser oferecidas aos professores para progredirem profissionalmente.

Em primeiro lugar, cabe ressaltar a repercussão que o educador tem na aprendizagem discente. Segundo Gauthier *et al.* (2014), dentre os fatores que influenciam o desempenho dos alunos, como a família, a instituição escolar, suas próprias características, entre outros; o professor é quem gera maior impacto. Dados esses efeitos que as práticas docentes exercem, podendo favorecer ou desfavorecer a aprendizagem dos estudantes, evidencia-se a necessidade de pesquisas que possam colaborar com reflexões sobre o fazer pedagógico e possíveis elementos que instiguem seu aprimoramento.

O ato de ensinar é uma tarefa complexa que demanda do professor a capacidade de compreender e gerenciar uma série de circunstâncias, exigindo a mobilização de vários conhecimentos profissionais. Com relação à multidimensionalidade e à simultaneidade do ensino, Darling-Hammond *et al.* (2019, p. 323) ilustram: “Não só existe grande complexidade dentro da sala de aula como há também um conjunto complicado de fatores do lado de fora que exerce influência sobre docentes e alunos”. Nesse contexto, é imprescindível uma formação que prepare os docentes para darem conta de tal exercício.

Considerando os conhecimentos profissionais docentes, Shulman (2014) enfatiza que os professores precisam aprender a utilizá-los para fundamentar suas escolhas e ações. Nesse sentido, a formação de professores precisa trabalhar com os princípios e concepções que orientam a atuação pedagógica, levando os docentes a refletir sobre eles e a transformá-los. Ademais, pensando no cenário atual, que é marcado por mudanças contínuas e rápidas, Marcelo (2009) afirma que para garantir o aprendizado dos estudantes é essencial que os professores se esforcem para continuar a aprender, pois assim estarão aperfeiçoando sua competência profissional.

Por isso, ressalta-se que é de suma importância que as formações sejam significativas e favoreçam o desenvolvimento profissional docente. Gatti *et al.* (2019) explicam que, atualmente, o professor é concebido como profissional do ensino, o qual está em constante aprendizado e evolução. Assim, a formação docente ocorre em um *continuum* profissional, sendo a prática pedagógica reconhecida como momento de construção do conhecimento por meio da reflexão individual e coletiva.

Dado esse contexto em que os professores precisam lidar com os saberes em constante construção e transformação do mundo de hoje e com uma sociedade que demanda uma educação de qualidade pela qual os professores são os principais responsáveis e, ainda,

considerando que, como bem ressaltam os autores acima referidos, os conhecimentos profissionais dos professores são os pilares das ações empregadas na sua prática pedagógica, fica cada vez mais evidente a urgente necessidade que os professores têm de aprenderem significativamente para atuarem com competência. Partindo dessa perspectiva, acreditamos que este estudo, ao promover reflexões sobre a base de conhecimentos profissionais que fundamenta as ações docentes e ao disseminar práticas utilizadas por professoras percebidas como exitosas pelas coordenadoras da escola em que lecionam, possa colaborar com apontamentos de caminhos para resultados positivos nas formações docentes.

Além disso, Darling-Hammond *et al.* (2019) verificaram em suas investigações que, apesar da legitimidade da gestão da sala de aula para o bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, poucas ações de formação docente têm oferecido oportunidades para que os professores adquiram conhecimentos relativos à gestão da sala de aula e, conseqüentemente, aprimorem seu desempenho nesta dimensão da docência.

Dentre os estudos que envolvem a gestão da sala de aula, uma das pesquisas que confirma sua relevância, conforme Weinstein e Novodvorsky (2015), foi realizada por Evertson e Emmer (1982). Nesta investigação, os pesquisadores observaram as habilidades de gestão da classe de um grupo de professores, dividindo-os em dois segmentos: gestores mais e menos eficazes. Os resultados revelaram que os alunos dos gestores mais eficazes se envolveram mais nas atividades propostas, apresentaram menor incidência de comportamento disruptivo e foram mais bem-sucedidos no seu desempenho acadêmico. Diante da comprovação dos ganhos que a eficácia na gestão da sala de aula proporciona, a realização de trabalhos que a contemplem se faz necessária para incentivar que as ações formativas possam abrangê-la mais frequentemente e, assim, oferecer mais oportunidades para os professores desenvolverem habilidades de gestão da classe.

Ademais, cabe ressaltar os resultados encontrados no levantamento bibliográfico desenvolvido por Almeida *et al.* (2021) que mostraram que no Brasil ainda há poucos estudos que abordam as práticas pedagógicas, o que acentua a relevância da disseminação das práticas de gestão da sala de aula das participantes desta pesquisa que têm potencial para inspirar professores que atuem nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como propostas de formação docente.

Tendo isto em vista, tomamos como objeto de pesquisa os conhecimentos profissionais docentes que norteiam as ações relativas à gestão da sala de aula, investigando como se deu a

construção das concepções e práticas no decurso da carreira de cinco professoras que lecionam em turmas de 1º a 3º anos do ensino fundamental.

1.1 Problema

Conhecer como o professor constitui suas práticas pedagógicas, quais valores e saberes as embasam e a quais fontes ele recorre quando pretende aprimorar seu desempenho profissional é importante para o entendimento em uma perspectiva ampla da sua maneira de atuar e para a proposição de ações significativas à sua formação. Por isso, a presente pesquisa priorizou a compreensão dos conhecimentos profissionais estruturantes do fazer pedagógico dos docentes e que norteiam a gestão de suas classes.

É evidente que o agir do educador acarreta consequências na motivação e na aprendizagem dos estudantes, podendo estimulá-las ou desestimulá-las. Logo, o estudo das características e bases desse agir possibilita pensar em caminhos para se oferecer oportunidades de aprendizado efetivo aos professores. A esse respeito, Shulman (2014, p. 223) ressalta a legitimidade dos saberes docentes na atuação profissional: “A concepção de raciocínio pedagógico enfatiza a base intelectual para o desempenho docente e não apenas olha isoladamente para o comportamento do professor”. Tal concepção do raciocínio pedagógico será abordada com mais profundidade no segundo capítulo deste trabalho.

Nesse sentido, Shulman (2014) explica que a prática pedagógica requer a utilização de um vasto conjunto de saberes ao mesmo tempo, os quais são provenientes de diversos contextos e experiências vivenciados pelo professor ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Em síntese, o autor elenca ao menos sete categorias de saberes presentes na atuação docente: conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico geral; conhecimento do currículo; conhecimento pedagógico do conteúdo; conhecimento dos alunos; conhecimento de contextos educacionais e conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação.

Ademais, o autor ainda afirma que esta base de conhecimentos profissionais do professor está estritamente relacionada ao seu grau de competência no exercício da docência, visto que ela embasa as decisões e as ações do professor. A partir desta perspectiva, podemos depreender que é necessário que os educadores tenham um bom repertório de conhecimentos relativos à gestão da sala de aula para executá-la com êxito.

Entretanto, pesquisas desenvolvidas por Darling-Hammond *et al.* (2019) comprovaram que há muitos professores que possuem um conhecimento elementar sobre a gestão da sala de aula e que esta tem sido pouco contemplada nas formações docentes. Diante de tal cenário, é

notória a necessidade de estudos que investiguem os conhecimentos que orientam as ações de gestão da classe a fim de incentivar novas possibilidades de aprendizado eficaz da gestão da sala de aula aos professores.

Pesquisar e refletir sobre as concepções que norteiam as práticas docentes pode colaborar para impulsionar o desenvolvimento de ações formativas que levem os professores a aprenderem significativamente de modo a aprimorarem a sua base de conhecimentos profissionais e, conseqüentemente, a eficácia de sua atuação pedagógica. Por isso, diante da relevância de estudar os conhecimentos profissionais docentes, esta pesquisa buscou resposta à seguinte pergunta: **Quais conhecimentos profissionais fundamentam o fazer pedagógico de professores que atuam com turmas de 1º a 3º anos do ensino fundamental?**

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Investigar os conhecimentos profissionais que fundamentam o fazer pedagógico de professores que atuam com turmas de 1º a 3º anos do ensino fundamental.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Identificar os conhecimentos profissionais que fundamentam o fazer pedagógico e a quais fontes recorrem que estão na base de conhecimento para o ensino;
- Descrever práticas pedagógicas utilizadas por professores de 1º a 3º anos do ensino fundamental;
- Elaborar material didático instrucional para a formação inicial e continuada de professores sobre a gestão da classe.

1.3 Organização do trabalho

Este trabalho está organizado da seguinte forma: Introdução, Tecendo o saber: fundamentações teóricas da pesquisa, Metodologia, Apresentação e Análise dos Dados, Considerações Finais, Referências, Apêndices e Anexos.

Na Introdução, expõe-se a relevância de se investigar o tema ora proposto, o problema da pesquisa e os objetivos perseguidos ao longo da realização deste estudo com a finalidade de situar o leitor no contexto em que se inscreve a presente pesquisa.

No capítulo Tecendo o saber: fundamentações teóricas da pesquisa, inicialmente, procuramos oferecer ao leitor elementos para a compreensão das constatações sobre os conhecimentos profissionais docentes, a gestão dos aprendizados e a gestão da sala de aula averiguadas nos referenciais teóricos que fundamentam as análises deste trabalho e, em seguida, apresentamos um breve panorama de pesquisas acadêmicas que abordam o tema foco de nossa investigação.

Na metodologia, explicaremos os caminhos metodológicos por meio dos quais a pesquisa foi desenvolvida, mostrando como elegemos a metodologia, os instrumentos para a coleta das informações e o prosseguimento da análise dos dados obtidos.

Na Apresentação e Análise dos Dados, buscamos demonstrar ao leitor até onde foi possível chegar na análise do problema levantado, dadas todas as dificuldades de uma pesquisa que envolve seres humanos, objetos de estudo em constante movimento. Dessa forma, apresentaremos os conhecimentos profissionais e suas fontes na trajetória de aprendizagem da docência de cinco professoras que lecionam para estudantes de 1º a 3º anos do ensino fundamental, algumas das práticas que elas utilizam para gerir suas turmas, lacunas que elas identificaram em suas experiências formativas e sugestões para formações docentes mais significativas.

Por fim, exporemos nossas Considerações Finais sobre a análise do objeto abordado, as Referências e, nos Apêndices e Anexos, as documentações empregadas na realização deste estudo.

2 TECENDO O SABER: FUNDAMENTAÇÕES TEÓRICAS DA PESQUISA

Para o embasamento teórico deste estudo, buscou-se situá-lo em um âmbito amplo de pesquisas relativas ao tema em questão. Assim, esse capítulo foi subdividido em cinco partes: conhecimentos profissionais docentes, a gestão dos aprendizados, a gestão da sala de aula, panorama das pesquisas e estudos correlatos: aproximações e distanciamentos.

2.1 Conhecimentos profissionais docentes

Atualmente, o professor já não é concebido como transmissor de conhecimentos, mas como profissional que transforma o conhecimento que possui sobre os conteúdos escolares para que estes sejam aprendidos por seus alunos. Nessa perspectiva, é possível constatar a complexidade da função de ensinar, que demanda a aquisição e mobilização de inúmeros conhecimentos e o desenvolvimento de um vasto conjunto de competências por parte dos educadores. Logo, várias pesquisas têm estudado como os professores empregam o que sabem na sua prática pedagógica e como as formações podem fomentar a aprendizagem docente.

Um estudo pertinente desenvolvido por Roldão (2007) trata sobre a especificidade do conhecimento profissional docente, apontando cinco aspectos que o diferenciam dos demais conhecimentos. O primeiro é a sua *natureza compósita*, isto é, não se trata apenas de aplicar um conjunto de conhecimentos de forma integrada, mas que eles se transformem de modo que passem a ser parte integrante uns dos outros.

O segundo consiste na *capacidade analítica*. A prática pedagógica exige o domínio de diversos saberes técnicos (como fazer) e, ao mesmo tempo, a habilidade de improvisação (o uso da criatividade). Tal condição demanda uma análise fundamentada por conhecimentos experienciais da situação em curso na sala de aula para potencializar a ação do professor.

O terceiro é a sua *natureza mobilizadora e interrogativa*. A atuação docente implica a mobilização inteligente e articulada de múltiplos elementos em um todo complexo e, em paralelo, o questionamento permanente da própria ação e de outras situações em vigor devido à imprevisibilidade dos sujeitos e dos acontecimentos. O quarto aspecto relaciona-se intrinsecamente com o terceiro, referindo-se à *meta-análise*, a qual supõe uma postura de distanciamento e autocrítica, componentes essenciais à prática reflexiva.

Finalmente, o último é a *comunicabilidade e a circulação*. Este implica a divulgação do conhecimento produzido pelos professores entre seus pares, a troca de experiências e a reflexão

coletiva para favorecer o desenvolvimento profissional. Segundo Roldão (2007), este é um aspecto que ainda necessita ser mais contemplado pela comunidade docente.

Outro autor que desenvolve análises relevantes sobre os saberes profissionais dos professores é Tardif (2014). Conforme o autor, os saberes que servem de base para o ensino, na perspectiva dos professores investigados, são plurais, heterogêneos e temporais, pois emergem, no próprio fazer pedagógico, conhecimentos, competências, habilidades (ou aptidões) e atitudes bastante diversificados e provenientes de várias fontes de naturezas distintas.

Em uma investigação inicial, procurando associar a questão da natureza e da diversidade dos saberes docentes à de suas fontes, Tardif (2014) propõe um modelo tipológico de identificação e classificação dos saberes dos professores expresso no seguinte quadro:

Quadro 1 – Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das "ferramentas" dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das "ferramentas" de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif, 2014, p. 63.

Como bem ilustra o quadro, podemos observar que o saber profissional consiste em um saber personalizado e de forte cunho social, pois resulta da convergência entre várias fontes de conhecimentos produzidos pela sociedade, pelas instituições escolares e de formação docente, pelos agentes da história de vida individual, etc. Ainda, podemos depreender que a base de

saberes mobilizados para o ensino é formada por um vasto repertório de saberes que possuem graus variados de valor e de utilidade a depender da situação de trabalho.

Nesse sentido, procurando captar a natureza individual e social do saber dos professores como um todo, Tardif (2014) concebe este saber a partir de seis fios condutores. O primeiro, *saber e trabalho*, destaca a estreita relação que o saber do educador possui com o trabalho, pois os diferentes saberes são mobilizados pelos professores em função do trabalho e de seus condicionantes.

O segundo fio condutor é a *diversidade do saber*, visto que a atuação docente integra diferentes saberes, como bem explica Tardif (2014, p. 36): “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Esses saberes são provenientes de diferentes fontes, sendo incorporados, revisados e transformados no decorrer da carreira.

O terceiro é a *temporalidade do saber*, por tratar-se de um saber que é construído ao longo da trajetória pessoal e profissional do professor. Em primeiro lugar, Tardif (2014) menciona que os docentes vivenciam experiências como alunos em sua escolarização, o que os leva a formar ideias sobre a profissão e o ensino que são incorporadas ao seu repertório de saberes utilizados na prática pedagógica. Em segundo lugar, as situações, as pessoas, as formações e os locais com que os professores têm contato no decurso de sua carreira geram continuidades, rupturas e mudanças no seu saber. Em terceiro lugar, a maneira de lecionar está intimamente relacionada com a identidade pessoal do educador. Portanto, à medida que sua identidade vai se alterando, a atuação em sala de aula também vai se modificando.

O quarto, *a experiência de trabalho enquanto fundamento do saber*, percebe o saber que deriva da experiência de trabalho como o alicerce da prática docente. Nesse contexto, o *habitus* - que o autor define como o estilo de ensinar, os “macetes” e a personalidade profissional – e esses saberes da experiência se desenvolvem em virtude da necessidade de lidar com os condicionantes no cotidiano do trabalho, sendo grande parte adquiridos especialmente durante os primeiros anos na profissão.

O quinto, denominado como *saberes humanos a respeito de saberes humanos*, enfatiza a interação humana do trabalho, que é produzido nas relações sociais entre professor e alunos. Além disso, o trabalho e os saberes docentes são partilhados por um coletivo de professores e sofrem influência de diversas instâncias da sociedade, portanto, as mudanças históricas e sociais geram transformações no que e como os professores ensinam.

O sexto e último fio condutor, *saberes e formação de professores*, expressa a necessidade de se repensar a formação docente, em uma perspectiva que contemple os saberes dos professores e as especificidades do cotidiano de trabalho na docência de modo a proporcionar maior integração entre os saberes produzidos nas universidades e os desenvolvidos pelos professores na sua prática profissional.

A partir desses fios condutores, Tardif (2014) apresenta cinco tipos de saberes: *formação profissional, pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais*. Os *saberes da formação profissional* são adquiridos durante a formação inicial e continuada, sendo originários das instituições universitárias. Referem-se aos conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e também aos saberes pedagógicos. Os *saberes pedagógicos* resultam de reflexões sobre a prática, como é o caso, por exemplo, do construtivismo. Esses saberes são incorporados à formação profissional, fornecendo um referencial ideológico da profissão e algumas formas de exercer a docência (TARDIF, 2014).

Os *saberes disciplinares* são aqueles produzidos pelas sociedades, os quais são obtidos pelo professor na educação básica e na educação superior. São os saberes que compõem as disciplinas escolares a serem ensinadas aos estudantes, como matemática, história, geografia, entre outros. Portanto, possuem certa variabilidade de acordo com a tradição cultural e social de cada região (TARDIF, 2014).

Já os *saberes curriculares* provêm das instituições educacionais. Correspondem aos objetivos, conteúdos e métodos estabelecidos pelo programa escolar, ou seja, ao modo que o educador transmitirá os saberes disciplinares que possui aos alunos. Dessa forma, varia de acordo com o local de trabalho do professor e com a turma para a qual leciona (TARDIF, 2014).

E, por fim, os *saberes experienciais* são aqueles construídos pelos docentes durante as situações vivenciadas em seu cotidiano na prática profissional. Nas palavras do autor: “Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2014, p. 39). Os professores são profissionais que dominam e relacionam diversos saberes enquanto realizam sua atuação pedagógica. Portanto, as experiências de trabalho são esferas nas quais por meio da reflexão, revisão, reprodução, reelaboração do que se sabe naquilo que se sabe fazer, se produz a própria prática profissional.

No que se refere aos *saberes experienciais*, Tardif (2014) salienta que eles se sustentam no fato de o ensino se desenvolver em um contexto de múltiplas interações que desencadeiam vários condicionantes para o agir do professor. Nesse contexto, os *saberes experienciais*

proporcionam uma certa segurança para o educador atuar e se ancoram em três objetos provenientes desses condicionantes:

Os saberes experienciais possuem, portanto, três “objetos”: a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática; b) as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se; c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas. (TARDIF, 2014, p. 50).

Considerando esses objetos-condições, Tardif (2014) observa que os *saberes experienciais* são os mais valorizados pela maioria dos professores e que servem como parâmetro para eles avaliarem a legitimidade dos saberes adquiridos na formação, ocorrendo, muitas vezes, um “choque” entre esses saberes nos anos iniciais da docência. Desse modo, os saberes docentes são analisados pelos professores de acordo com sua utilidade na prática, recebendo diferentes juízos valorativos a depender da possibilidade de sua aplicabilidade.

Outras constatações importantes sobre o conhecimento profissional docente são trazidas por Shulman (2014, p. 206). Se os conhecimentos que fundamentam o agir pedagógico fossem listados, haveriam ao menos sete categorias: (1) *conhecimento do conteúdo*; (2) *conhecimento pedagógico geral*, especialmente no que se refere aos princípios e estratégias de gestão e organização da classe; (3) *conhecimento do currículo*, principalmente dos materiais e programas propostos pela instituição; (4) *conhecimento pedagógico do conteúdo*, que consiste no modo de transmitir o conteúdo para que seja aprendido pelos alunos; (5) *conhecimento dos alunos e de suas características*; (6) *conhecimento de contextos educacionais*, que abrange o conhecimento do funcionamento da instituição, do sistema educacional e da comunidade; (7) *conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica*.

Segundo Mizukami (2004), autora que desenvolveu estudos relativos às investigações de Lee Shulman, essas categorias podem ser agrupadas em: conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo. O conhecimento do conteúdo específico envolve a compreensão de fatos, conceitos, procedimentos, etc. da área específica de conhecimento da disciplina que o professor ministra, bem como da construção dessa área.

Ademais, também abrange o conhecimento substantivo para ensinar e o conhecimento sintático para ensinar. O conhecimento substantivo refere-se aos paradigmas explicativos usados pela área. Já o conhecimento sintático diz respeito aos padrões estabelecidos por uma comunidade disciplinar para avaliar e incorporar novos conhecimentos.

Com relação ao ensino da disciplina, é importante que o docente possua um entendimento mínimo e básico da disciplina que leciona de forma que viabilize o ensino e a aprendizagem dos alunos e também uma boa compreensão das possibilidades de representação da disciplina considerando aspectos específicos dos contextos e da população da instituição em que trabalha.

De acordo com Mizukami (2004), o conhecimento pedagógico geral excede uma área específica. Abrange conhecimentos das teorias sobre os processos de ensino e de aprendizagem, conhecimentos a respeito do alunado, conhecimentos tanto dos contextos educacionais micros quanto dos macros, de gestão da sala de aula, de outras matérias que podem colaborar com o ensino de sua área e de aspectos relacionados ao currículo como os programas, os materiais, os propósitos educacionais visados, etc.

O conhecimento pedagógico do conteúdo é “[...] construído constantemente pelo professor ao ensinar a matéria e que é enriquecido e melhorado quando se amalgamam os outros tipos de conhecimentos explicitados na base” (MIZUKAMI, 2004, p. 39). Trata-se, portanto, de um conhecimento a respeito de técnicas e princípios para o ensino de uma disciplina específica.

Além disso, compreende conhecimentos relativos aos tópicos essenciais a serem ensinados e aprendidos, às formas de representação mais úteis, ao como os alunos aprendem (suas dificuldades, seus conhecimentos prévios, suas capacidades e aptidões, etc.), à maneira como os materiais e os tópicos da disciplina estão organizados no currículo. Aliás, como destaca Mizukami (2004), consiste em um conhecimento profundamente relevante à aprendizagem da docência, sendo um conhecimento de autoria do professor e lhe conferindo papel de protagonista.

Dentre as categorias do conhecimento profissional docente, Shulman (2014) destaca o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK), que corresponde à capacidade do professor de transformar o conhecimento do conteúdo que ele possui em formas pedagogicamente adaptadas às características dos alunos a fim de viabilizar a compreensão e a aprendizagem desse conhecimento pelos alunos. Essa categoria consiste na mobilização integrada das demais categorias do conhecimento durante a atuação profissional e nela reside a essência da especificidade do saber do professor. Como bem explica Shulman (2014, p. 207): “Ele representa a combinação de conteúdo e pedagogia no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de aula”.

Com relação ao ensino, Shulman (2014) também apresenta um ciclo de atividades envolvido no raciocínio e na ação pedagógicos, o qual é responsável pela transformação dos conhecimentos que estão na base da docência e, conseqüentemente, pelo desenvolvimento profissional do professor. No entanto, essas atividades não são fixas, podendo ocorrer em uma ordem diferente da exposta pelo autor ou mesmo uma delas podendo não acontecer durante um determinado ato de ensino. O ciclo contempla as seguintes atividades:

Compreensão. Primeiramente, o professor precisa entender criticamente o conteúdo que irá ensinar, conhecendo-o de diversas formas, quais são as ideias principais e as secundárias, como as ideias se relacionam entre si e com outros conteúdos. Outra compreensão necessária é a que se refere às finalidades educacionais que se busca atingir (SHULMAN, 2014).

Transformação. Consiste em planejar as estratégias e os recursos que serão utilizados para transformar o conteúdo que sabe em formas ajustadas às características dos alunos a fim de possibilitar a apreensão deste pelos alunos. Essa atividade ocorre antes e ao longo do ato de ensinar, abrangendo a combinação dos seguintes subprocessos:

[...] (1) preparação (dos dados materiais de texto), incluindo o processo de interpretação crítica; (2) representação das ideias na forma de novas analogias, metáforas e assim por diante; (3) seleções instrucionais num leque de métodos e modelos de ensino; e (4) adaptação dessas representações para as características gerais dos jovens em sala de aula. (SHULMAN, 2014, p. 217).

Segundo Mizukami (2004), o primeiro subprocesso envolvido na *transformação*, *interpretação crítica*, consiste na análise e na revisão crítica dos materiais à luz das próprias compreensões da disciplina. Por exemplo, se há erros ou lacunas nos textos que se pretende utilizar, se os exercícios estão bem estruturados, se há novas informações sobre um determinado conteúdo desde que o livro foi publicado, etc. Tal subprocesso possibilita que o professor encontre formas mais adequadas de representação do conteúdo e de organização da sequência de aulas.

O segundo, *representação*, implica na utilização de um repertório representacional capaz de construir pontes entre as compreensões do professor e as que se objetiva que os alunos atinjam, incluindo “[...] analogias, metáforas, exemplos, demonstrações, explicações, simulações, dramatizações, músicas, filmes, casos de ensino, demonstrações, diferentes tipos de mídia, etc.” (MIZUKAMI, 2004, p. 42).

O terceiro, *seleção*, traduz-se na escolha de como o processo de ensino e aprendizagem será desenvolvido a partir do repertório representacional já definido e considerando os aspectos

relativos à gestão da classe em relação às características do alunado. Para tanto, o professor precisa de um repertório instrucional de estratégias de ensino.

Finalmente, o quarto subprocesso, *adaptação e consideração das características dos alunos*, envolve a consideração dos conhecimentos prévios, das dificuldades, da cultura, da linguagem, da idade, das motivações, dos interesses, das habilidades, etc. dos alunos, das turmas e dos contextos específicos.

Instrução. Inclui a realização de diversos atos de ensino, envolvendo a gestão da classe, as explicações fornecidas, a atribuição e supervisão de tarefas e as interações com os estudantes. Essa atividade demanda uma boa compreensão por parte do professor do conteúdo a ser ensinado (SHULMAN, 2014).

Avaliação. Refere-se à verificação tanto do que os alunos conhecem para se planejar o ensino quanto do entendimento que os alunos tiveram do que foi trabalhado na sala de aula, sendo, portanto, importante para efetuar ajustes na instrução de modo a torná-la mais eficaz (SHULMAN, 2014).

Reflexão. É quando o professor analisa o ensino e o aprendizado que se desenvolveram, revisando, lembrando e reconstruindo as situações que ocorreram. É o momento oportuno para aprender com a experiência por meio da reflexão sobre os resultados que se obteve no ensino em comparação com os objetivos que se visava alcançar (SHULMAN, 2014).

Nova compreensão. Consiste em progredir em uma nova compreensão dos objetivos de ensino, dos conteúdos, dos alunos e da própria prática, levando, desse modo, ao aprimoramento da atuação profissional. No entanto, pode não ser concretizada mesmo após a avaliação e a reflexão (SHULMAN, 2014).

Shulman (2014) também enumera quatro grandes fontes das quais provém os conhecimentos docentes: (1) formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas, envolvendo a compreensão do conteúdo a ser ensinado, ciência de suas atualizações, domínio dos meios de transmiti-lo aos alunos e outros; (2) os materiais e o entorno do processo educacional institucionalizado, que contempla a familiarização com os materiais a serem utilizados no ensino (materiais didáticos, currículo, avaliações, etc.) e com o cenário no qual se vai atuar (a instituição, a estrutura da profissão, o financiamento educacional, etc.); (3) pesquisas sobre escolarização, organizações sociais, aprendizado humano, ensino e desenvolvimento, e outros fenômenos sociais e culturais que afetam o que os professores fazem, que permitem o entendimento das bases, teorias e ciências da educação e de estratégias e processos de ensino e de aprendizagem; e (4) a sabedoria que deriva da própria prática.

A respeito da quarta fonte da base de conhecimento dos professores, a sabedoria que deriva da própria prática, Shulman (2014, p. 211) faz um alerta para a necessidade de seu estudo: “Uma das tarefas mais importantes para a comunidade acadêmica é trabalhar com os educadores para desenvolver representações codificadas da sabedoria pedagógica adquirida com a prática de professores competentes”.

Para o autor, a sabedoria da prática é o que se aprende ao exercer o trabalho docente com eficácia, ou seja, que colabore para o aprendizado dos alunos, uma vez que nem sempre o que se aprende na prática pode ser qualificado como sabedoria. Muitas vezes a prática consiste apenas na repetição de estratégias que nem sempre ajudam os alunos a assimilarem os conhecimentos.

Enfim, apresentar situações de práticas a partir de narrativas de educadores e da observação em sala de aula pode cooperar para formar um repertório de ações e de estratégias que venham a enriquecer a base de conhecimentos para o ensino, retratando aspectos relevantes da sabedoria construída no cotidiano da profissão.

No que se refere à eficácia no ensino, Darling-Hammond *et al.* (2019) elegem três áreas gerais de conhecimento, habilidades e disposições que são necessárias a qualquer professor: *conhecimento dos alunos e como aprendem e se desenvolvem nos contextos sociais, conhecimento do conteúdo da disciplina e dos objetivos curriculares e a compreensão do ensino baseando-se no conteúdo e nos alunos a serem ensinados.*

Na primeira área, assim como Shulman (2014), destacam a importância de conhecer os alunos, uma vez que as concepções e vivências destes interferem no processo de aprendizagem. Os autores afirmam que para ser capaz de oferecer suporte adequado ao desenvolvimento e à aprendizagem dos alunos é imprescindível ter ciência da diversidade linguística, cultural e étnico-racial dos alunos, de como entendem e atribuem significado ao mundo e do que cada criança está preparada para aprender. Nesse contexto, ressaltam o papel da avaliação formativa para subsidiar o ensino, a qual permite identificar os conhecimentos prévios, potencialidades e necessidades dos educandos. Outro ponto colocado é que os professores precisam ter clareza do que querem que os alunos aprendam e por quê para pensar em como podem colaborar para que essa aprendizagem venha se concretizar.

A segunda área proposta por Darling-Hammond *et al.* (2019) relaciona-se com as concepções de Shulman (2014) sobre o *conhecimento do currículo* e o *conhecimento de contextos educacionais* e também com os *saberes curriculares* apresentados por Tardif (2014). Nessa área, aborda-se a necessidade de os docentes compreenderem as determinações

curriculares da instituição na qual atuam, bem como os propósitos sociais da educação para organizar os conteúdos das disciplinas de acordo com os objetivos a serem alcançados e com os recursos de que dispõem para realizar seu trabalho.

A terceira área desdobra-se em quatro subáreas de conhecimentos e habilidades essenciais ao professor eficaz. A primeira subárea refere-se ao conhecimento pedagógico do conteúdo das disciplinas a serem ensinadas. Esse conhecimento é a essência do trabalho do educador e consiste na compreensão de como os alunos aprendem e na identificação das dificuldades que encontram durante o processo de aprendizagem para desenvolver estratégias que propiciem a apreensão dos conteúdos pelos alunos. A relevância desse conhecimento para a prática pedagógica também é enfatizada por Shulman (2014).

Na segunda subárea coloca-se que o professor precisa conhecer a individualidade de cada estudante. Conforme Darling-Hammond *et al.* (2019), os alunos apresentam uma vasta diversidade de necessidades de aprendizagem, experiências de vida, comportamentos e crenças. Logo, é fundamental entender essas particularidades para perceber como o contexto social no qual os alunos estão inseridos influencia as interações na sala de aula e para incorporar essas culturas na prática docente.

Considerando que a tarefa de ensinar consiste em capacitar alunos com diferentes vivências, concepções e pontos de partida a adquirir conhecimentos e habilidades em comum, na terceira subárea os autores apontam que os docentes necessitam dispor de muitas ferramentas para compreenderem o que os alunos estão pensando e para adaptarem sua prática pedagógica às necessidades deles. Nesse sentido, afirmam que os professores precisam de um amplo repertório de procedimentos de avaliação formativa, bem elaborados e com critérios adequados, para orientar o seu trabalho. Ainda, destacam que é importante ensinar os alunos a autoavaliarem o seu progresso na aprendizagem.

Enfim, a última subárea diz respeito a aquisição de uma base de conhecimentos que promova a habilidade de gerenciamento eficaz da sala de aula. Como bem ressaltam os autores, a competência na gestão das turmas tem um papel essencial no bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, propiciando o fomento das condições para a aprendizagem significativa dos estudantes:

É fundamental que os professores entendam o desenvolvimento infantil, a teoria da motivação e o gerenciamento de grupos como ponto de partida para a construção de um ambiente de sala de aula bem-sucedido. Além disso, os educadores que sabem estruturar atividades e interações para que sejam ordenadas, intencionais e baseadas em entendimentos comuns sobre o que

fazer obtêm maior tempo de aprendizagem e mais oportunidades de sucesso para seus alunos, pois eles entendem o que é esperado deles. (DARLING-HAMMOND *et al.*, 2019, p. 33).

Segundo os autores, gerir bem a sala de aula envolve proporcionar um ensino motivador com conteúdos significativos para os estudantes, promover um ambiente de trabalho em equipe e cooperação na classe, ajudar os alunos a adquirir bons valores morais e a ter um comportamento adequado por meio do fornecimento de orientações sobre a postura esperada. Desse modo, além de se favorecer a redução da incidência de condutas inadequadas, se otimiza a utilização do tempo e se cria um espaço positivo para a aprendizagem.

Nesse contexto, discutindo questões relacionadas ao desenvolvimento profissional dos professores, Darling-Hammond *et al.* (2019) destacam a importância da qualidade na formação docente, explicando que os educadores que usufruem de uma boa preparação nos cursos de formação são capazes de exercer sua prática pedagógica com mais êxito do que aqueles que não têm essa preparação.

Para os autores, são os conhecimentos docentes que permitem aos educadores o desenvolvimento de um ensino eficaz, por isso, colocam que as boas formações ajudam os professores a entenderem os processos de ensino e aprendizagem, auxiliando-os na elaboração de estratégias pedagógicas que sejam adequadas aos seus alunos.

Por fim, cabe apresentar os resultados de uma pesquisa desenvolvida por Silva, Almeida e Gatti (2016) que teve o objetivo de construir parâmetros categoriais que pudessem nortear e fundamentar processos de formação inicial ou continuada de professores, bem como apoiar o acompanhamento e a avaliação da ação docente em uma perspectiva formativa.

Tal pesquisa realizou-se por meio de grupos de discussão operativos envolvendo professores que atuavam em diferentes níveis da educação básica, coordenadores e docentes que lecionavam em cursos de licenciatura. A análise dos dados permitiu que se identificassem parâmetros categoriais, que foram denominados de *referentes da ação docente*, com relação ao *conhecimento profissional*, à *prática profissional* e ao *engajamento profissional*.

Com relação ao *conhecimento profissional*, os autores o concebem como a aquisição de um conjunto de diferentes saberes que embasam a atuação profissional na sala de aula, sendo formado por informações e conceitos a respeito dos conteúdos a serem ensinados de forma articulada ao domínio do campo de conhecimento pedagógico em todos os seus âmbitos e supondo a capacidade de tomar decisões reconhecendo os princípios éticos da educação e as circunstâncias do momento.

No que se refere à *prática profissional*, compreende-se que ela envolve a criação de condições de aprendizagem pautada em um compromisso com o desenvolvimento de todos os alunos em sua diversidade, abrangendo as habilidades de planejar e promover situações de ensino que favoreçam a aprendizagem, instaurar relações de confiança e respeito, usar procedimentos variados e adequados aos objetivos de ensino e acompanhar continuamente os processos de aprendizagem dos alunos para fornecer o apoio de que precisam.

Já o *engajamento profissional* corresponde a postura de cooperação e de parceria no ambiente de trabalho, alinhada às responsabilidades individuais e coletivas e ao sentido ético e social da ação docente, de consideração da comunidade e das políticas públicas e de busca constante ao aprimoramento profissional.

Considerando as constatações dos estudos ora apresentados, é possível averiguar que os conhecimentos mobilizados na tarefa de ensinar são adquiridos antes mesmo do ingresso na profissão, passando por processos de reformulação, aprimoramento e novas aquisições ao decorrer do tempo. Nesse sentido, podemos entender que o professor se encontra em um constante desenvolvimento profissional docente, o que Marcelo (2009, p. 10) descreve como:

[...] um processo, que pode ser individual ou colectivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente — a escola — e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais.

Dessa forma, segundo Marcelo (2009), concebe-se atualmente que o desenvolvimento profissional docente possui as seguintes características:

- Baseia-se no construtivismo, visto que o professor é um sujeito que aprende de forma ativa;
- Consiste em um processo a longo prazo, sendo que as experiências mais eficazes ao aprendizado são aquelas que permitem que os professores estabeleçam relações entre as novas experiências e os seus conhecimentos prévios;
- É um processo que ocorre em contextos concretos, o que evidencia a importância de as formações contemplarem situações relativas à escola e às práticas diárias que os professores realizam em seu trabalho;
- Relaciona-se diretamente com os processos de reforma da escola, pois é um processo que se inclina a reconstruir a cultura escolar e no qual se envolvem os professores enquanto profissionais;

- Entende o professor como um prático reflexivo, que possui determinados conhecimentos quando ingressa na carreira e que vai construindo novos conhecimentos a partir de uma reflexão sobre a sua experiência profissional;
- É um processo colaborativo, ainda que haja a possibilidade de se concretizar por meio do trabalho isolado e da reflexão;
- Pode adotar diferentes formas em diversos contextos. Por isso, cabe às escolas e aos docentes avaliarem qual modelo de desenvolvimento profissional lhes será mais eficaz.

Concordando com essa visão, Gatti *et al.* (2019) colocam que o professor, sendo um profissional do ensino, está imbricado em uma “aprendizagem contínua”, sendo concebido como “um produtor de saberes em constante processo de evolução e aperfeiçoamento de sua prática” (GATTI *et al.*, 2019, p. 184). Assim, a partir dessa noção de desenvolvimento profissional, a formação docente é vista como um processo que engloba a formação inicial, a indução profissional e a formação continuada, o que explicita a necessidade de as escolas oferecerem apoios diferentes aos professores, considerando o momento do ciclo profissional em que se encontram.

2.2. As dimensões do ensino

É notória a complexidade do ato de ensinar, principalmente nos dias atuais, o que requer do professor não apenas o domínio do conteúdo que ministra, mas também o desenvolvimento de uma série de competências e habilidades. Assim, de acordo com Gauthier *et al.* (2014), tal tarefa demanda do professor duas funções fundamentais: a gestão dos aprendizados e a gestão da classe. Essas funções encontram-se em relação de interdependência. Todavia, apesar de estarem interligadas, cada dimensão apresenta as suas particularidades e por esse motivo serão abordadas separadamente, de modo que a gestão da classe será explicada mais adiante.

2.3 A gestão dos aprendizados

A gestão dos aprendizados é descrita por Gauthier *et al.* (2014, p. 23) como: “[..] todas as estratégias que os professores mobilizam para fazer os alunos aprenderem conteúdos (saberes, habilidades, regras)”. Dentre as diversas formas de se conduzir a gestão dos aprendizados, Gauthier e seus colaboradores apresentam a estratégia de ensino que denominam

de “ensino explícito”, suscitada da análise de ações de ensino com eficácia comprovada por pesquisas realizadas ao longo dos últimos cinquenta anos.

Segundo os autores, o ensino explícito compreende três etapas: a preparação do ensino, a interação com os alunos e a consolidação dos aprendizados. A preparação corresponde ao trabalho do professor de planejar tanto as estratégias de gestão dos aprendizados quanto as de gestão da classe. A respeito da preparação em termos da promoção da aprendizagem dos alunos, é necessário:

- Definir os objetivos de aprendizado: implica em determinar o que se pretende que o aluno aprenda, sendo importante também esclarecer ao aluno o que dele se espera;
- Delimitar as ideias mestras: dada a vasta quantidade de conhecimentos existentes hoje, nesta fase, coloca-se a necessidade de identificar e selecionar os conceitos fundamentais que precisam ser assimilados pelos alunos;
- Determinar os conhecimentos prévios: consiste em verificar quais conhecimentos prévios são necessários à apreensão do novo aprendizado, bem como as concepções dos alunos que podem ajudar ou prejudicar seu aprendizado;
- Integrar estrategicamente os diferentes tipos de conhecimento: corresponde à indicação no planejamento dos conhecimentos declarativos, procedurais e condicionais indispensáveis ao aprendizado de um conteúdo para que sejam ensinados explicitamente aos alunos posteriormente e, também, dos níveis de dificuldade a fim de que os conhecimentos possam ser apresentados de forma que favoreça o aprendizado sucessivo e cumulativo dos alunos;
- Planejar o ensino explícito de estratégias cognitivas: traduz-se na apresentação, explicação, demonstração e representação visual dos processos de raciocínio que podem ser empregados na resolução de uma tarefa;
- Planejar mecanismos de apoio ao aprendizado: significa fornecer estratégias e aparatos que deem suporte à aprendizagem dos alunos e, aos poucos, ir reduzindo este apoio até que os alunos sejam capazes de realizar a tarefa com autonomia;
- Planejar revisões e reutilizações dos aprendizados: consiste em planejar momentos regulares de revisão ao longo do programa, considerando o princípio de integração estratégica mencionado acima e variando as tarefas de revisão;

- Verificar o alinhamento curricular: implica em se realizar um planejamento que tenha por objetivo assegurar a coerência entre o currículo proposto, o ensino oferecido e a avaliação efetivada;
- Estabelecer um roteiro de aula: corresponde ao desenvolvimento de um planejamento bem fundamentado de como as aulas irão acontecer, pois, diante da complexidade da sala de aula, é melhor o professor “[...] se basear em um planejamento rigoroso, em vez de agir de maneira precipitada ou caótica” (GAUTHIER *et al.*, 2014, p. 138). Porém, os autores apontam que planejar não significa que o professor não possa se adaptar à evolução das situações em vigor.

A etapa de interação corresponde à colocação do planejamento em prática, ou seja, “[...] às estratégias de interação que o professor utiliza com os alunos para garantir um aprendizado dos conteúdos, habilidades e regras preconizados no programa” (GAUTHIER *et al.*, 2014, p. 154). Em outras palavras, é o ensino propriamente dito. Os autores dividem esta etapa em duas dimensões: a das estratégias gerais e a das estratégias específicas.

As estratégias gerais preveem: maximizar o tempo de aprendizado escolar; garantir uma taxa de sucesso elevada; cobrir a matéria a apresentar aos alunos; favorecer modalidades de agrupamento eficazes; dar apoio ao aprendizado; levar em conta diferentes formas de conhecimento; utilizar linguagem clara e precisa; verificar a compreensão; explicar, ilustrar através de modelagens, demonstrar; manter um ritmo constante e diferenciar de outra forma.

As estratégias específicas presumem: corrigir os deveres cotidianamente, abrir a aula (explicitando os objetivos de aprendizagem a serem alcançados e ativando os conhecimentos prévios necessários à apreensão do novo conteúdo), conduzir a aula (mobilizando um conjunto de estratégias que possibilitam ao professor ensinar o que está previsto nos objetivos) e encerrar a aula (revisando o que foi aprendido e preparando-se para a próxima aula).

Por fim, a etapa da consolidação envolve tanto o emprego de dois procedimentos que contribuem para fixar os aprendizados dos alunos - passar deveres de casa e proceder a revisões cotidianas, semanais e mensais - quanto a realização de avaliações formativas e somativas para verificar a transferência dos aprendizados pelos alunos.

Quanto aos deveres de casa, Gauthier *et al.* (2014) afirmam que diversas pesquisas comprovam os benefícios que eles podem trazer à aprendizagem dos alunos, tais como melhorar os hábitos de estudo, reforçar o senso de responsabilidade e favorecer um bom desempenho acadêmico. Ademais, os autores recomendam que os deveres de casa sejam curtos e frequentes,

com o objetivo de praticar habilidades simples, cuidadosamente preparados e corrigidos em sala de aula.

A respeito das revisões, é importante que elas sejam bem planejadas e realizadas com periodicidade, pois “Na verdade, quanto mais o aluno revisar e reutilizar os conhecimentos ensinados, mais se tecerão laços entre as informações armazenadas na memória e mais sólidas estas últimas se tornarão” (GAUTHIER *et al.*, 2014, p. 231).

Em relação às avaliações, é notória a sua relevância para que o professor possa verificar se os alunos são ou não capazes de transferir os conhecimentos adquiridos para contextos diferentes e, assim, nortear o seu planejamento em direção à retomada do que foi ensinado ou ao prosseguimento para o ensino de um novo conteúdo.

Outro estudo que contribui com apontamentos interessantes sobre a gestão dos aprendizados foi desenvolvido por Almeida *et al.* (2021) que, por meio de um levantamento bibliográfico e de processos de metanálise, investigaram pesquisas científicas que abordam práticas pedagógicas na educação básica, publicadas no período de 2008 - 2018.

As práticas docentes das pesquisas analisadas, segundo as autoras, tratam das seguintes dimensões da gestão dos aprendizados: construção de sentidos e motivação; valorização dos conhecimentos prévios e das contribuições dos alunos; estímulo ao pensamento criativo; problematização, elaboração e consolidação de conceitos; atenção aos ritmos de aprendizagem e às necessidades dos alunos; avaliação e consolidação da aprendizagem.

Construção de sentidos e motivação: em relação a essa dimensão, as pesquisas ressaltam que o engajamento do aluno é imprescindível para a ocorrência do aprendizado e, em síntese, que o professor pode favorecê-las planejando as aulas eficazmente, tendo altas expectativas quanto à aprendizagem discente, demonstrando aos alunos a relevância da execução das tarefas e a capacidade que eles têm de fazê-las, assegurando que os alunos saibam o que fazer por meio de instruções claras e estabelecendo relações entre os conteúdos e as vivências dos alunos.

Valorização dos conhecimentos prévios e das contribuições dos alunos: as autoras colocam que a consideração de tais aspectos colabora para que estes possam equivaler-se em pré-requisitos para o novo aprendizado quando o educador:

- considera que os estudantes trazem consigo conhecimentos prévios que interferem na compreensão dos novos aprendizados;
- escolhe com o máximo de exatidão possível os conhecimentos e habilidades necessários para efetuar um novo aprendizado;
- constata a adequação e a acessibilidade do conhecimento adquirido pelo aluno;

- conduz o aluno a realizar conexões entre o conhecimento prévio e o conteúdo proposto;
- recorre a práticas pedagógicas diversificadas, mais dialogadas e menos transmissivas;
- dá atenção à diversidade cultural e ao diálogo entre saberes culturais;
- registra o acompanhamento do progresso dos alunos para ter maior domínio sobre os conhecimentos adquiridos por eles;
- promove o acesso simultâneo ao discurso horizontal e vertical e, ao mesmo tempo, introduz os princípios que permitem a distinção entre eles facilitando, assim, o acesso ao discurso vertical da escola; e
- domina a sua disciplina para que possa identificar quais concepções dos estudantes podem ser aceitas e quais estão desalinhadas com as concepções científicas. (ALMEIDA *et al.*, 2021, p. 85).

Estímulo ao pensamento criativo: essa ação foi pouco tratada nas pesquisas analisadas, aparecendo associada à diversidade de estratégias de ensino, ao tratamento de assuntos atuais e instigantes para os alunos, à utilização de diversas ferramentas e materiais pedagógicos, ao incentivo à expressão de novas ideias, ao estímulo à apresentação de diferentes perspectivas acerca de um mesmo tema e à instituição de um clima favorável às manifestações dos alunos.

Problematização, elaboração e consolidação de conceitos: a esse respeito, as pesquisas indicam que o professor pode favorecer a fixação da aprendizagem de conceitos pelos alunos quando ele reconhece o aluno como sujeito ativo e autônomo, estimula os alunos a realizarem raciocínios do pensamento científico, por exemplo o levantamento de hipóteses e a problematização, planeja suas intervenções a partir da observação de como os alunos aprendem, percebe formas de raciocínio e interpretação dos conteúdos ensinados como objeto de estudo, promove aulas dialogadas, propõe atividades que demandam a elaboração conceitual pelos alunos e incentiva o pensamento reflexivo e dedutivo dos alunos por meio do estabelecimento de relações entre conhecimentos cotidianos e científicos.

Atenção aos ritmos de aprendizagem e às necessidades dos alunos: essa ação é tida como essencial e pode ser favorecida quando o docente escuta seus alunos para identificar suas diferenças individuais, realiza intervenções pedagógicas equitativas e ajustadas às particularidades dos discentes, valoriza e considera as singularidades culturais dos alunos, diversifica o tempo de aprendizagem para promover o êxito de todos, articula os tipos de estratégias e apoios oferecidos aos alunos, acompanha o desempenho dos alunos nas tarefas a fim de auxiliá-los quando preciso e não ressalta as diferenças dos alunos na sala de aula para evitar o surgimento de estigmatizações.

Avaliação e consolidação da aprendizagem: os resultados das pesquisas analisadas evidenciam a relevância da avaliação para o bom desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem e indicam que o professor favorece a construção de avaliações formativas quando faz das avaliações um momento de aprendizagem, aplica avaliações com frequência e usando instrumentos diversificados, utiliza os erros de forma construtiva, propicia *feedbacks* frequentes e específicos aos alunos, transmite os resultados das avaliações de forma relacionada às capacidades e aos esforços dos alunos e possibilita práticas de autoavaliação para oportunizar que os alunos regulem seu próprio processo de aprendizagem.

Em síntese, segundo Almeida *et al.* (2021), a metanálise das pesquisas mostrou que a gestão dos aprendizados implica a mobilização de um conjunto de práticas pedagógicas que viabilizem que os estudantes sejam participantes do próprio processo de aprendizagem, que os apoios fornecidos pelo professor aos alunos sejam ajustados às suas possibilidades reais e que sejam motivados a realizar o esforço que lhes possibilite continuar avançando.

Conforme mencionado anteriormente, de acordo com Gauthier *et al.* (2014), as três etapas do ensino explícito (planejamento, interação e consolidação) integram a gestão dos aprendizados, que abrange o ensino dos diversos elementos da matéria, e também a gestão da classe, que compreende a organização da convivência em sala de aula para a criação de um ambiente favorável à aprendizagem. Abordaremos a gestão da classe a seguir.

2.4. A gestão da sala de aula

Apesar de sua relevância, é sabido que alguns educadores possuem um conhecimento elementar sobre a gestão de classe, não tendo consciência de alguns aspectos que ela contempla. Segundo Darling-Hammond *et al.* (2019), comumente se concebe a gestão da sala de aula como uma tarefa que compreende somente a organização das mesas, o reforço da conduta adequada e a punição do mau comportamento. No entanto, ela envolve muito mais ações, conforme ilustrado nos exemplos trazidos pelos autores:

A gestão de sala de aula abrange muitas ações integradas à prática docente, por exemplo, desenvolver relações, estruturar comunidades de sala de aula respeitadas nas quais os alunos possam trabalhar de forma produtiva, organizar trabalho produtivo em torno de um currículo significativo, ensinar o desenvolvimento moral e a cidadania, tomar decisões sobre tempo e outros aspectos do planejamento do ensino, motivar com sucesso as crianças a aprender e encorajar o envolvimento dos pais. (DARLING-HAMMOND *et al.*, 2019, p. 280).

Quanto aos estudos relativos à gestão da sala de aula, os autores explicam que nos últimos vinte anos houve uma mudança de paradigmas. Anteriormente, o foco estava na intervenção. Nessa perspectiva, baseada na concepção behaviorista, os educadores reforçavam a conduta positiva dos discentes com recompensas em troca do bom comportamento, portanto, ressaltava-se a importância de fornecer estímulos específicos para obter comportamentos desejáveis.

Embora os estímulos possam ter utilidade em determinados momentos, diversas pesquisas apontaram que a ênfase no controle do comportamento poderia resultar na resistência por parte dos alunos em vez de promover o bom comportamento a longo prazo, reduzir a motivação intrínseca e o desenvolvimento moral e dificultar a percepção de atitudes do professor que possam estar ocasionando a má conduta dos estudantes, como o planejamento inadequado das atividades ou a falta de clareza nas instruções. Tais constatações levaram ao reconhecimento da necessidade de ir além do behaviorismo.

Atualmente, o foco está na prevenção por meio do desenvolvimento de comunidades de sala de aula. Essa concepção valoriza as qualidades de liderança do professor, bem como as habilidades de ensinar eficazmente e de motivar os estudantes. Assim, espera-se que o docente ofereça atividades bem planejadas e com níveis adequados de complexidade, elabore procedimentos e regras de forma colaborativa e oriente claramente os alunos sobre o que precisam fazer para prevenir a má conduta e manter a motivação dos alunos. Desse modo, se favorece um ambiente de cooperação e respeito.

Em consonância com o ponto de vista vigente, Weinstein e Novodvorsky (2015) afirmam que a maneira como o educador obtém a ordem é tão importante quanto se ele alcança a ordem e estabelecem duas finalidades principais para a gestão da classe: “[...] ela não apenas procura estabelecer e manter um ambiente ordenado e atencioso no qual os alunos possam engajar-se em aprendizado significativo, mas também almeja estimular o crescimento emocional e social dos estudantes” (WEINSTEIN, NOVODVORSKY, 2015, p. 4).

Partindo dessa concepção, as autoras definem cinco princípios norteadores da gestão da sala de aula. O primeiro é de que *o manejo bem-sucedido da sala de aula promove autodisciplina e responsabilidade pessoal*. Nesse sentido, se busca que os alunos tenham um bom comportamento não pelo medo de punições ou pelo anseio por recompensas, mas devido ao senso de responsabilidade pessoal.

O segundo princípio é o de que *a maioria dos problemas de indisciplina em sala de aula pode ser evitada se os professores estimularem relações aluno-professor positivas*,

implementarem aulas atraentes e usarem boas estratégias de controle preventivo. Conforme as autoras, muitas pesquisas comprovaram que quando os professores são solidários e atenciosos, os alunos se mostram mais propensos a aderir às regras e a um comportamento cooperativo. Além disso, foi constatado que quando as atividades acadêmicas são estimulantes, há menos dispersão e indisciplina. Também é mencionado um importante estudo de Kounin (1970), o qual concluiu que salas de aula disciplinadas resultam mais das habilidades de prevenção do mau comportamento do que das formas de se lidar com ele.

O terceiro consiste na ideia de que *a necessidade de disciplina não deve superar a necessidade de aprendizado significativo.* Nesse contexto, entende-se que embora a aprendizagem não possa acontecer em um ambiente conturbado, uma preocupação excessiva com o silêncio e a uniformidade pode, em algumas situações, ser prejudicial ao aprendizado.

O quarto é que *a gestão das salas de aula diversas dos dias atuais requer conhecimento, habilidades e predisposições para trabalhar com estudantes de diversos contextos raciais, étnicos, linguísticos e de classes sociais.* Logo, os professores precisam buscar conhecer as culturas de seus alunos, bem como refletir sobre os pressupostos e valores que influenciam sua própria postura na sala de aula a fim de evitar maneiras desrespeitosas de tratar os alunos.

Finalmente, o último princípio é o de que *tornar-se um gestor de sala de aula eficiente exige reflexão, trabalho duro e tempo.* Diante da complexidade da sala de aula, não bastam respostas prontas ou um agir guiado pela intuição. É necessário familiarizar-se com a base de conhecimentos que dá suporte a uma gestão eficaz, estar disposto a antecipar problemas e a gerar soluções, analisar as situações, tomar decisões bem planejadas e aprender com os próprios erros.

No que concerne ao êxito na gestão da sala de aula, Darling-Hammond *et al.* (2019) elegem cinco pontos importantes para administrar bem as classes. O primeiro consiste em criar um currículo significativo e em manter a motivação dos alunos. Nesse sentido, as atividades de aprendizagem precisam estar adequadas às possibilidades e às necessidades dos alunos, apresentando um nível de dificuldade suficiente para desafiá-los e, ao mesmo tempo, o suporte e as condições necessárias para que possam ter sucesso na aprendizagem e desenvolver confiança em suas habilidades. Desse modo, é importante que o professor saiba dar *feedback* coerente sobre o desempenho na tarefa para incentivar os alunos a monitorar e gerenciar a própria aprendizagem e propor atividades interessantes que se relacionem à realidade dos alunos em uma perspectiva de respeito e valorização de seus contextos socioculturais.

A respeito de manter a motivação em sala de aula, Weinstein e Novodvorsky (2015) mencionam uma pesquisa relevante de Brophy (2004) que constatou que muitos professores apresentam uma concepção equivocada sobre as atividades motivadoras, entendendo-as, necessariamente, como atividades divertidas. No entanto, Brophy (2004) defende que a motivação para aprender está relacionada a dois fatores: a expectativa de sucesso dos estudantes e o valor que eles atribuem à tarefa ou aos benefícios que ela pode proporcionar. Considerando essa proposição, cabe ao professor garantir que os alunos possam obter êxito na realização da tarefa se a fizerem com empenho e ajudá-los a reconhecer o valor ou as recompensas que sua execução bem-sucedida pode lhes trazer.

Um segundo ponto refere-se ao desenvolvimento de comunidades de aprendizagem. De acordo com Darling-Hammond *et al.* (2019), diversas pesquisas têm apontado inúmeros benefícios propiciados pelo trabalho colaborativo nas comunidades em sala de aula, como o aumento da motivação e do desempenho acadêmico dos estudantes, a competência na linguagem do ensino e a redução dos problemas de indisciplina. Entretanto, para que o trabalho em grupo produza resultados é necessário que os docentes saibam elaborar efetivamente o ensino cooperativo:

O trabalho em grupo eficaz exige que os educadores criem tarefas verdadeiramente interdependentes, estabeleçam objetivos claros, organizem de modo efetivo as discussões, monitorem as atividades para reforçar a maneira como os alunos podem ajudar uns aos outros e facilitem avaliações frequentes de como o trabalho está progredindo. (DARLING-HAMMOND *et al.*, 2019, p. 289).

Outrossim, para ser mais eficaz, os autores ressaltam a importância de ir além da sala de aula, envolvendo toda a comunidade escolar, pois a conexão entre as famílias, os docentes e as escolas favorece, significativamente, o aprendizado e os comportamentos positivos dos alunos. Apesar de muitos estudos reconhecerem a legitimidade da participação das famílias no fomento da aprendizagem discente, é sabido que o envolvimento dos pais na escola ainda tem sido limitado. Dessa forma, Darling-Hammond *et al.* (2019) afirmam que é necessário que os professores aprendam como encontrar maneiras de trabalhar com os pais e outros membros da comunidade para melhorar a aprendizagem dos alunos.

Weinstein e Novodvorsky (2015) também admitem os ganhos que a parceria com os pais pode suscitar e trazem algumas recomendações para promover a colaboração entre a família e a escola com base em uma pesquisa desenvolvida por Joyce Epstein e seus colegas

(2002). A primeira sugestão é ajudar os pais por meio de apoio e orientações a cumprir com as obrigações básicas de assegurar um ambiente domiciliar agradável, de supervisionar e instruir seus filhos e de incentivar o estudo e a boa conduta escolar, uma vez que as vivências familiares exercem grande influência nas chances de sucesso no desempenho acadêmico.

A segunda corresponde à comunicação clara e contínua aos pais sobre os planejamentos escolares e o desenvolvimento dos alunos nas atividades de aprendizagem, de modo que incentive sentimentos de respeito e confiança. Considerando as rotinas atarefadas dos pais e professores, as autoras indicam a utilização de meios eletrônicos, como *e-mails* e chamadas telefônicas, para facilitar a frequência na comunicação.

A terceira refere-se às oportunidades de envolver os pais em atividades da escola. Conforme Weinstein e Novodvorsky (2015), muitos pais podem manifestar interesse em colaborar com trabalho voluntário em eventos e afazeres escolares, como dar uma palestra aos alunos sobre sua profissão, ajudar a escola a arrecadar recursos e auxiliar na organização de festivais. Contudo, é importante informar aos pais, nitidamente e com antecedência, as tarefas a serem realizadas a fim de evitar surpresas desagradáveis e mal-entendidos.

Por fim, uma quarta sugestão consiste em orientar aos pais sobre maneiras de ajudar no aprendizado de seus filhos em casa. Ao contrário do que muitos docentes acreditam, não é necessário que os pais possuam conhecimentos correspondentes aos conteúdos escolares. Os pais podem auxiliar seus filhos motivando-os a estudar, supervisionando a execução do dever de casa, estabelecendo limites, entre outras possibilidades.

O terceiro ponto colocado por Darling-Hammond *et al.* (2019) compreende a organização eficaz da sala de aula. Primeiramente, é importante estruturar o espaço físico da classe de acordo com as atividades e o tipo de ensino que se pretende realizar. Outra questão essencial é a utilização de estratégias que otimizem o tempo de aprendizagem preservando o fluxo das atividades, minimizando a duração das transições e ajudando a desenvolver a autonomia dos alunos. Ainda, para manter um ambiente efetivo e propício à aprendizagem, é crucial estabelecer regras e procedimentos a serem seguidos desde o início das aulas e monitorar continuamente o seu cumprimento pelos alunos.

Quando o docente gerencia as turmas em conformidade com esses pontos já citados, a incidência de mau comportamento tende a ser reduzida. Porém, ocasionalmente, alguns estudantes podem apresentar comportamentos disruptivos. Por isso, um quarto ponto proposto por Darling-Hammond *et al.* (2019) envolve a reparação respeitosa do comportamento do aluno. Segundo os autores, os professores precisam saber que existem diversas estratégias para

lidar com as condutas inadequadas e que para escolher uma delas é necessário considerar vários fatores, que abrangem: “[...] a situação e as necessidades particulares de aprendizagem do aluno, a história comportamental dele, o contexto da turma, a gravidade do problema e a política escolar (DARLING-HAMMOND *et al.*, 2019, p. 293).” Também é útil que os professores aprendam sobre as escolhas ineficazes que, conforme muitos estudos, são aquelas mais autoritárias e de alto controle, pois suscitam sentimentos de subordinação e minoram o desenvolvimento do senso de responsabilidade pessoal.

Weinstein e Novodvorsky (2015) concordam igualmente que a instituição de regras e expectativas quanto à postura dos alunos coopera, significativamente, com a diminuição da ocorrência de atitudes indevidas. As autoras trazem resultados de diversas pesquisas que analisaram as diferenças entre gestores eficazes e ineficazes e mostraram que, especialmente nas primeiras semanas de aula, os gestores eficazes comunicam claramente as regras da classe e monitoram a sua execução pelos alunos. Esses estudos indicaram que os gestores eficazes informam as regras de forma compreensível aos alunos, explicam as lógicas que justificam a sua relevância, fornecem exemplos de comportamentos condizentes com as regras e apontam as consequências em caso de seu descumprimento.

Outras constatações decorrentes dessas investigações expressam que os gestores eficazes elaboram regras de sala de aula que são: 1) razoáveis e realmente necessárias, sendo adequadas às possibilidades dos estudantes de obedecê-las; 2) precisas e compreensíveis, não sendo difundidas em termos muito gerais que dão margem para dúvidas e mal-entendidos; 3) compatíveis com os objetivos de ensino e com os modos de aprender dos alunos, favorecendo o aprendizado e 4) coerentes com as regras gerais da escola.

Com relação aos comportamentos discentes inadequados, Weinstein e Novodvorsky (2015) propõem seis princípios para nortear as estratégias a serem empregadas em caso de sua ocorrência. Primeiro, as medidas a serem tomadas devem ser consistentes com o objetivo de instaurar na classe um clima de segurança e solidariedade, o que implica na preservação da dignidade do aluno e do bom relacionamento do professor com ele, evitando-se disputas de poder e humilhações.

Segundo, é essencial manter o fluxo das atividades de aprendizagem com um mínimo de interrupção. Ao aplicar uma estratégia para conter a atitude disruptiva de um aluno, o professor pode acabar chamando a atenção para a conduta do estudante e interrompendo o processo de ensino-aprendizagem. Por isso, é importante tentar ser o mais discreto possível ao realizar a intervenção disciplinar.

Terceiro, considerar o contexto para decidir se, de fato, aquela ação em particular constitui um mau comportamento. Conforme as autoras, às vezes, algumas ações dos alunos, como mascar chicletes ou sentar em cima da carteira, são aceitáveis nas aulas de outros professores ou mesmo foram permitidas pelo próprio professor em outro momento. Nesse sentido, se a ação não desrespeita as regras da classe e não é ofensiva aos outros alunos, uma correção disciplinar pode ser dispensável.

Quarto, é necessário ser oportuno e exato ao lidar com um comportamento disruptivo. De acordo com Weinstein e Novodvorsky (2015), uma pesquisa de Kounin (1970) concluiu que os professores cometem dois erros comuns ao aplicar uma intervenção disciplinar: erros de tempo, esperando demais para corrigir uma ação inadequada, e erros de alvo, chamando a atenção de apenas um aluno quando outros também cometeram aquele mau comportamento.

Quinto, assegure-se de adequar o grau de severidade da intervenção disciplinar à seriedade do comportamento inadequado. Conforme pesquisas constataram, as condutas disruptivas podem ser classificadas em leves, mais graves ou intoleráveis. Além disso, podem ocorrer esporadicamente ou com certa frequência. Portanto, antes de responder ao mau comportamento, é útil refletir sobre essas condições para agir coerentemente.

Finalmente, o sexto princípio destaca a pertinência de se ter sensibilidade acerca das questões culturais, uma vez que elas exercem grandes influências na postura dos alunos em sala de aula. Certos costumes, valores e maneiras de se comunicar de determinadas culturas podem ser mais distantes dos padrões de comportamento estudantil adequados estabelecidos pelo âmbito escolar. Nesses casos, considerar opções mais construtivas e acolhedoras para orientar os alunos é imprescindível.

Um último ponto para uma gestão exitosa da classe colocado por Darling-Hammond *et al.* (2019) refere-se ao desenvolvimento moral. Apesar de a escola ter o papel de formar os futuros cidadãos e de as habilidades éticas e morais proporcionarem ganhos significativos à gestão comportamental e ao desempenho acadêmico, um trabalho que estimule a formação de qualidades pró-sociais e morais raramente ocorre no cotidiano escolar. Segundo os autores, as principais causas para a falta de um trabalho moral são o número excessivo de responsabilidades que recaem sobre os professores, as diferentes concepções sobre o que é ser moral que acabam gerando mal-entendidos e as ideias equivocadas de que a moralidade não pode ser ensinada e de que deve ser tarefa exclusiva dos pais.

No entanto, é fundamental oportunizar o desenvolvimento moral dos estudantes. Para isso, Darling-Hammond *et al.* (2019) apontam que os docentes precisam entender as diversas

visões sobre a educação moral e conhecer os estágios de desenvolvimento moral, bem como ter familiaridade com o processo da desenvoltura emocional, moral, ética e psicossocial, para que possam decidir com base em reflexões bem-examinadas como irão proceder no trabalho com a moralidade. Além disso, os autores recomendam ter contato frequente com pesquisas e programas de educação moral, propor análises coletivas sobre ações morais e imorais de outras pessoas e fornecer experiências para os alunos atuarem como agentes morais e para refletirem com a orientação do professor sobre as implicações de suas atitudes para os outros.

Refletindo sobre a relevância da gestão da classe, Darling-Hammond *et al.* (2019) relembram que durante anos os professores não tiveram um bom preparo para gerenciar suas turmas. Tal fato resultou em insegurança e estresse, levando muitos a abandonar a docência. Desse modo, os autores enfatizam a necessidade de as formações continuadas possibilitarem o aprendizado de estratégias de organização e administração eficazes da sala de aula para que os professores sejam capazes de evitar a maioria das más condutas dos estudantes e conduzir as atividades acadêmicas de forma que propicie aprendizagens significativas.

Também atribuem especial atenção à formação inicial, destacando que é preciso assegurar o ensino de procedimentos eficazes de gestão e a oportunidade de colocá-los em prática nos estágios supervisionados para que os docentes iniciantes sejam capazes de desempenhar a profissão com competência desde os primeiros dias de atuação. Nesse sentido, os autores apontam três elementos importantes para a formação dos futuros professores.

Em primeiro lugar, Darling-Hammond *et al.* (2019) afirmam que aprender sozinho por meio de tentativa e erro não é tão produtivo quanto aprender a partir de práticas supervisionadas por um professor colaborador que possa demonstrar boas estratégias de gestão de classe. Por isso, é necessário que os novos professores possam estar inseridos em salas de aula observando como docentes gerenciam competentemente suas turmas, especialmente no início do ano letivo para verificar o estabelecimento de regras, e, ao mesmo tempo, colocando em prática o que estão aprendendo com a orientação de professores mentores que sejam gestores eficazes.

Em segundo lugar, ser um gestor eficaz requer a habilidade de refletir criticamente sobre o próprio desempenho profissional. Assim, é essencial que a formação inicial tenha momentos de reflexão sobre a própria atuação e as práticas de outros professores durante as aulas, por exemplo, com atividades de estudo de caso e de pesquisa-ação sobre problemas específicos, conectando a teoria à prática.

Em terceiro lugar, os educadores de professores precisam oferecer modelos de práticas bem-sucedidas de organização e administração da sala de aula, pois os docentes serão mais

propensos a adotar tais estratégias em virtude de estarem eles mesmos experimentando seus benefícios durante a sua aprendizagem.

Desse modo, considerando os progressos que a gestão hábil da sala de aula proporciona à aprendizagem discente e que esse tema ainda tem sido pouco contemplado nas ações de formação docente, a presente pesquisa buscou identificar práticas de gestão da sala de aula que pudessem, de alguma forma, servir como fonte de inspiração e reflexão aos professores que atuam na educação básica.

2.5 Panorama das pesquisas

Após a definição do tema e do problema da pesquisa, iniciou-se um levantamento bibliográfico sobre o tema em questão nos meses de abril e maio de 2021. Em um primeiro momento, realizou-se uma busca com os descritores “gestão da sala de aula AND conhecimentos profissionais docentes” na base de dados do *Scielo*, mas não apareceram resultados. Em seguida, com o filtro do idioma em português, utilizou-se apenas o descritor “gestão da sala de aula” e localizou-se 42 artigos, os quais tratavam de temas não relacionados a esta pesquisa como: o trabalho do coordenador e do diretor, metodologias envolvendo o uso de recursos digitais, gestão da sala de aula para a inclusão de alunos com deficiência, entre outros. Posteriormente, foi pesquisado o descritor “conhecimentos profissionais docentes”, resultando em 38 artigos que abordavam temas referentes ao ensino superior e à formação continuada ou outros também não pertinentes à temática deste estudo.

A segunda plataforma pesquisada foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com o descritor “conhecimentos profissionais docentes”, que resultou em 8 itens, dos quais elencou-se uma tese e, em um segundo momento, com o descritor “gestão da sala de aula”, encontrando-se 2 trabalhos, dos quais uma dissertação foi selecionada. Em virtude da dificuldade de se localizar estudos próximos à problemática desta pesquisa, optou-se por realizar uma nova busca com o descritor “professor facilitador da aprendizagem” e encontrou-se 1.303 itens com temas diversos, porém, após a leitura dos títulos e dos resumos, foram escolhidas duas dissertações.

Por fim, recorreu-se ao Banco de Dissertações do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU). Esta consulta foi realizada por meio da leitura dos títulos, dos resumos e dos sumários de todas as dissertações disponíveis no portal, dentre as quais duas foram elegidas. Os trabalhos selecionados foram organizados no Quadro 1.

Quadro 2: Relação das dissertações e teses selecionadas

ANO	TIPO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	TÍTULO
2007	Dissertação	Thatiana Segundo	PUCSP	Afetividade no processo ensino-aprendizagem: a atuação docente que facilita ou dificulta a aprendizagem
2001	Dissertação	Marcia Rodrigues Pereira	UFRJ	O bom e o mau professor na ótica dos estudantes dos níveis de ensino fundamental, médio e de graduação
2013	Tese	Tacio Vitaliano da Silva	UFRN	Formação docente e conhecimento profissional: desafios para o ensino da matemática na EJA
2016	Dissertação	Mariana Menezes Paglione Vedana	PUCSP	Comportamentos do professor para uma gestão eficaz de sala de aula de Inglês
2016	Dissertação	Stefânia de Magalhães Andrade Barbosa	UNITAU	Boas Práticas na Escola Pública: características de bons professores na visão de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental
2018	Dissertação	Márcia Maria de Castro Buzzato	UNITAU	Bons Professores e suas Práticas: de quem estamos falando?

Fonte: Elaborado pela autora.

Foi possível constatar que pesquisas relativas às práticas de gestão da sala de aula ainda são escassas, especialmente no que diz respeito aos conhecimentos profissionais docentes que as fundamentam. Portanto, faz-se necessário estudos que tratem desta temática.

2.6 Estudos correlatos: aproximações e distanciamentos

A primeira dissertação escolhida, elaborada por Segundo (2007), intitulada “Afetividade no processo ensino-aprendizagem: a atuação docente que facilita ou dificulta a aprendizagem” e apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), teve como objetivo investigar formas de atuação do professor que facilitam ou dificultam a aprendizagem na ótica dos alunos. Inicialmente, foi feito um levantamento de dissertações e teses da PUCSP e da UNICAMP que abordam a afetividade na relação professor-aluno e suas implicações para a aprendizagem. A reflexão sobre estas pesquisas permitiu verificar que o professor e o aluno se

afetam mutuamente e que os resultados deste afetar podem favorecer o sucesso ou o insucesso do processo de ensino-aprendizagem. Posteriormente, reflete-se sobre os estudos de Wallon, com ênfase no papel da afetividade e da socialização no desenvolvimento humano e no período da adolescência.

A pesquisa foi elaborada por meio de um questionário com perguntas abertas divididas em três subcategorias: condução da aula, comportamento do professor e reações do aluno decorrentes da atuação do professor, respondidas por alunos na 8ª série de uma escola da rede privada da cidade de São Paulo. As falas dos alunos foram analisadas e agrupadas em duas categorias: atuação docente que dificulta a aprendizagem e atuação docente que facilita a aprendizagem, reunindo as características e práticas docentes que os alunos apontaram como cerceadoras ou facilitadoras de sua aprendizagem na sala de aula.

A autora constatou que a interação professor-aluno, a relação do docente com o conhecimento e a sua forma de conduzir a aula interferem no processo de aquisição de saberes por parte dos discentes. Desse modo, destaca a importância de se manter um clima emocional satisfatório na classe e de se reduzir os conflitos para a potencialização da aprendizagem. A dissertação contribui para essa pesquisa ao demonstrar a importância que as influências do professor têm na aprendizagem dos alunos, visto que, aprendemos na interação com o outro. Ainda, as atitudes docentes valorizadas ou repudiadas pelos estudantes colaboram para reflexões acerca do sucesso na gestão da sala de aula.

Outra dissertação, “O bom e o mau professor na ótica dos estudantes dos níveis de ensino fundamental, médio e de graduação”, escrita por Pereira (2001), aluna da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), tem a finalidade de identificar as características de professores considerados bons e maus por seus alunos. Dentre outras referências trazidas pela autora, destacou-se as contribuições de Lima (2000) para demonstrar o papel do professor de mediador da aprendizagem e justificar a necessidade de estudar as repercussões da relação professor-aluno. Pereira (2001) também traz estudos referentes à eficácia de ouvir os alunos para avaliar a qualidade do trabalho do professor (MEIGHAN, 1977; TAYLOR, 1962) e os resultados de pesquisas que investigam as concepções dos alunos sobre seus professores.

Foram respondidos pelos alunos do ensino fundamental II e do ensino médio do Colégio Pedro II e do ensino superior da Universidade Federal do Rio de Janeiro questionários sobre as impressões que tinham de seus professores. Posteriormente, os docentes mais citados como bons e maus pelos alunos responderam a um questionário de forma anônima.

As considerações dos alunos são divididas em dois agrupamentos e analisadas com base em estudos trazidos pela literatura referente ao tema: características do bom professor e características do mau professor, contemplando as seguintes categorias: características físicas e pessoais do professor, qualidade do relacionamento entre o professor e o aluno, controle do comportamento dos alunos pelo professor, descrições do processo de ensino e atributos relativos a produtos ou resultados do trabalho do professor. No caso dos estudantes do ensino fundamental e médio, acrescentou-se mais duas categorias relativas ao bom professor: gosta do professor em questão por gostar da matéria e não gosta da matéria, mas gosta do professor. Também foi adicionada uma categoria para o mau professor: não gosta do professor por não gostar da matéria.

Um aspecto interessante nos resultados da pesquisa é que tanto os bons quanto os maus professores não forneceram informações que permitissem diferenciá-los, diferente dos alunos, os quais distinguiram de forma marcante seus bons e maus professores. Tal fato demonstrou a necessidade de os docentes desenvolverem mais eficazmente a habilidade de autoavaliar-se. Outro fator é a ênfase pelos alunos e pelos professores na importância de saber comunicar-se bem para ter êxito no ensino. Concluiu-se, de modo geral, que quando os discentes gostam do professor, sentem-se mais motivados e aprendem mais.

A tese “Formação docente e conhecimento profissional: desafios para o ensino da matemática na EJA” de Silva (2013), publicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), investigou quais conhecimentos profissionais fundamentam a atuação pedagógica dos professores de Matemática na Educação de Jovens e Adultos (EJA) do ensino fundamental. O autor faz uma breve análise sobre a EJA, seu processo histórico, legislação que a regulamenta, dados estatísticos das avaliações nacionais sobre esta modalidade de ensino e a especificidade da atuação docente neste segmento. Um fator que chama a atenção é o aumento da distorção idade/série no ensino fundamental, o que tem contribuído para o crescimento das matrículas na EJA deste segmento (Censo Escolar 2010). No que se refere a esta dissertação, esses dados trazidos por Silva (2013) refletem a necessidade de pesquisas que colaborem para o aprimoramento da qualidade da prática pedagógica no ensino fundamental.

Silva (2013) entrevistou 27 professores de Matemática que atuam na EJA no ensino fundamental, procurando identificar os conhecimentos profissionais que embasavam suas práticas na sala de aula, suas concepções acerca das metodologias que mais favoreciam o aprendizado da Matemática e como se deram seus percursos acadêmicos. A reflexão sobre os dados, por meio da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977), permitiu verificar que há

necessidade de aprimorar a formação inicial e continuada dos docentes que lecionam na EJA. Quanto a formação inicial, sugere-se contemplar conteúdos específicos para a atuação na EJA. Na formação continuada, propõe-se o trabalho com o planejamento de situações de aprendizagem dos conteúdos matemáticos que abranjam os conhecimentos prévios dos alunos.

Embora essa tese tenha como foco o contexto e as práticas docentes na EJA, há reflexões acerca da trajetória histórica da carreira docente e do atual processo de profissionalização, o qual vem contribuindo para a visão do professor profissional que mobiliza conhecimentos relativos ao conteúdo, à profissão e às estratégias de ensino, fomentando as preocupações referentes ao como se aprende a ensinar e à formação inicial e continuada (Libâneo, 2000). Silva (2013) explica que os saberes docentes são produzidos durante a ação pedagógica e para esta, sendo construídos, reconstruídos e aplicados na sala de aula (Tardif, 2007). Gauthier, Nuñez e Ramalho (2004), Altet (2001), Imbérnon (2011) e outros estudiosos são trazidos por Silva (2013) para abordar os saberes docentes e a formação do professor, sendo essa uma contribuição importante da tese para este estudo.

Vedana (2016), que desenvolveu a dissertação “Comportamentos do professor para uma gestão eficaz de sala de aula de Inglês” pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), investigou quais comportamentos do professor são variáveis independentes de uma gestão eficaz da classe no contexto do ensino de inglês em uma escola de idiomas. O estudo se fundamentou no conceito de gestão proativa, que consiste em atuar de forma a antecipar e prevenir a ocorrência de problemas, e nos sete aspectos de uma gestão exitosa da sala de aula propostos por Rathvon (2008), os quais são: organização de um ambiente produtivo de sala de aula, estabelecimento de regras e procedimentos, gestão de transições, gestão da instrução em pequenos grupos e do trabalho independente, comunicação competente com alunos, ensino de comportamentos pró-sociais e construindo relações positivas em sala de aula.

Foram observadas e gravadas seis aulas de duas professoras de inglês em uma escola de idiomas de São Paulo, buscando-se analisar em suas aulas os aspectos apontados por Rathvon (2008), com exceção do último, construindo relações positivas em sala de aula. Nas reflexões sobre as observações, usaram-se pressupostos da abordagem da Análise do Comportamento. Foi possível perceber que as professoras asseguraram um ambiente de sala de aula produtivo na maior parte do tempo, que o estabelecimento de regras e procedimentos não foi feito de forma eficaz e que em poucas ocasiões as transições ocorreram de forma rápida e organizada. Ainda, os objetivos para as atividades individuais e em grupo não foram esclarecidos em muitas ocasiões. Também foram feitas mais repreensões do que elogios por uma professora e o oposto

pela outra. Finalmente, verificou-se a ausência de atividades que visassem o ensino de comportamentos pró-sociais. Assim, destacou-se a importância de promover a reflexão sobre estes aspectos por parte dos docentes durante as formações continuadas.

Os aspectos de uma gestão de sala de aula exitosa propostos por Rathvon (2008), bem como as análises sistemáticas das aulas observadas por Vedana (2016) à luz de Rathvon (2008), contribuíram significativamente para reflexões relativas à temática dessa pesquisa. Outro ponto relevante diz respeito à observação da autora sobre as formações continuadas na instituição que carecerem de um trabalho mais frequente acerca da gestão da classe, favorecendo aos professores maiores oportunidades de pensar a própria prática, especialmente em relação às formas de gestão de suas turmas.

A dissertação de Barbosa (2016), “Boas Práticas na Escola Pública: características de bons professores na visão de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental”, apresentada à Universidade de Taubaté (UNITAU), investiga as características de bons professores dos anos finais do ensino fundamental na visão dos alunos. O estudo aborda a complexidade da profissão docente, a necessidade de um olhar crítico sobre a prática cotidiana para oferecer um ensino de qualidade, os saberes docentes que fundamentam a atuação pedagógica do professor e as considerações presentes na literatura sobre as características de um bom professor.

Barbosa (2016) contempla a concepção de Tardif (2000) sobre a pluralidade dos saberes docentes próprios da prática nesta profissão. Nesse sentido, o professor mobiliza em sua atuação um conjunto de conhecimentos, os quais são oriundos de sua história de vida, formação acadêmica e experiência profissional, articulando-os de forma integrada. Considera-se essa ideia a contribuição mais importante da dissertação a essa pesquisa, visto que visamos investigar os conhecimentos profissionais que constituem a base do fazer pedagógico de professores na gestão da classe.

A autora realizou entrevistas coletivas com 19 alunos dos anos finais do ensino fundamental, questionando-os sobre as características do bom professor. Posteriormente, fez entrevistas semiestruturadas e observou as aulas dos dois professores mais apontados como bons pelos alunos. Foram elencadas e analisadas as características mais mencionadas pelos estudantes a respeito do bom professor e sua prática pedagógica. Também se refletiu sobre os seguintes aspectos presentes nas aulas observadas: domínio da classe e do conteúdo, interação e afeto, valorização do potencial dos alunos. Os resultados evidenciam a diferença que bons professores podem fazer na vida de seus alunos e destacam as seguintes características do bom

docente: a paciência, o domínio de conteúdo e de classe, a inovação, o humor, o compromisso com o ensino e a interação com os alunos.

Finalmente, a dissertação “Bons Professores e suas Práticas: de quem estamos falando?”, elaborada por Buzzato (2018), aluna da Universidade de Taubaté (UNITAU), objetiva analisar e descrever fatores, práticas e saberes de professores dos anos iniciais do ensino fundamental que os levam a serem reconhecidos como bons por seus alunos. Buzzato (2018) inicia com reflexões sobre a história da profissão docente e os papéis assumidos pelo professor nas fases da vocação, do ofício e da profissionalização. Em seguida, traz considerações sobre a especificidade da atuação docente, os conhecimentos que fundamentam o exercício da profissão e os apontamentos sobre o bom professor encontrados na literatura.

O embasamento teórico desta dissertação apresenta-se bem próximo ao de Barbosa (2016), trazendo, portanto, contribuições similares ao presente estudo. No entanto, um ponto particularmente interessante colocado pela autora diz respeito às funções do professor em diferentes momentos, permitindo refletir sobre a trajetória histórica da profissão e compreender melhor a atual situação (SILVA, ALMEIDA, 2015; TARDIF, 2013; ROLDÃO, 2007).

Foi utilizado um questionário com perguntas referentes às características e práticas do bom professor, o qual foi respondido por alunos de terceiro, quarto e quinto ano do ensino fundamental de duas escolas, uma na rede particular e outra da rede municipal. Após a análise das respostas, elegeu-se duas professoras mais indicadas como boas por seus alunos, as quais foram entrevistadas e tiveram suas aulas observadas pela pesquisadora. Ainda, a autora leu os projetos políticos pedagógicos das duas escolas para tomar maior conhecimento de seu funcionamento.

As principais características do bom professor apontadas pelos alunos foram: exigência, boa interação com os estudantes e domínio do conteúdo, o qual precisa estar contextualizado com suas realidades. Foi possível observar que as professoras pesquisadas possuem conhecimento profissional, prática profissional e engajamento. O conhecimento profissional foi demonstrado pelas práticas educacionais pontuais e planejadas, contextualizadas de acordo com as realidades vivenciadas. O engajamento foi percebido em virtude do compromisso moral com a profissão, do conhecimento das instituições e do público com que trabalhavam e da busca permanente pela formação continuada. Um ponto destacado a título de conclusão foi a relevância da abertura ao diálogo e às trocas de experiências entre os professores para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas.

As dissertações de Segundo (2007) e Pereira (2001) destacaram a importância que o agir do professor tem na aprendizagem dos estudantes, possibilitando constatar a necessidade de busca permanente pelo aprimoramento da qualidade na atuação pedagógica. Embora esses trabalhos não tivessem como foco a gestão da sala de aula, os resultados das pesquisas, ao reunir boas características e práticas dos professores apontadas pelos alunos, trouxeram algumas práticas mencionadas por eles que se referiam especificamente à gestão da classe. Logo, as dissertações permitiram a identificação de aspectos do fazer pedagógico que são valorizados pelos discentes, elemento que é de interesse desta pesquisa.

A tese de Silva (2013) teve o objetivo geral de investigar os conhecimentos profissionais que fundamentam a atuação pedagógica de professores de Matemática na EJA – Fundamental II, se aproximando do objetivo geral desta pesquisa. Apesar de a tese priorizar o cenário da EJA, apresentando uma revisão de literatura e uma análise dos resultados da pesquisa voltados para a EJA, a maneira de organização do trabalho, devido à familiaridade dos objetivos, foi particularmente relevante para pensar possibilidades de estruturar essa dissertação. Outra contribuição são os referenciais teóricos que contemplam a questão dos conhecimentos profissionais docentes.

O trabalho de Vedana (2016) é o único que trata propriamente da gestão exitosa da sala de aula, sendo o mais próximo dessa pesquisa. A dissertação colabora significativamente ao embasar-se em autores que estudam a gestão de classe e seus aspectos, os quais serão relevantes para fundamentar nossos estudos. As considerações da autora sobre a maneira que as professoras observadas geriam suas turmas e sua verificação da necessidade de as formações continuadas favorecerem aos docentes maior reflexão acerca da gestão de classe e da própria prática pedagógica também são importantes para esta pesquisa, especialmente no que diz respeito ao nosso objetivo de elaborar um material didático instrucional para as formações inicial e continuada sobre a gestão da sala de aula.

Barbosa (2016) e Buzzato (2018), da mesma forma que Segundo (2007) e Pereira (2001), cooperam com exemplos de boas práticas dos professores na visão dos alunos. Considera-se também importante para esta pesquisa os referenciais teóricos dessas dissertações, os quais abordam a complexidade da carreira docente, os saberes profissionais do professor, a trajetória histórica da profissão e boas práticas pedagógicas. Ainda, Buzzato (2018) traz reflexões sobre alunos e professores dos anos iniciais do ensino fundamental, público alvo dessa pesquisa.

Desse modo, após a leitura das dissertações e tese comentadas, encerrou-se os estudos correlatos, pois já foi possível verificar o cenário de pesquisas relativas ao tema em questão, bem como o estabelecimento de aproximações com as finalidades visadas.

No próximo capítulo, será apresentada a metodologia que foi empregada na realização deste trabalho.

3 MÉTODO

Para alcançar conhecimentos válidos e bem fundamentados sobre o objeto de estudo é necessário planejar, cautelosamente, e estabelecer uma trajetória a ser seguida a fim de nortear as decisões do pesquisador, desse modo, “o método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo [...]” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 83).

Considerando o objetivo dessa pesquisa de investigar os conhecimentos profissionais que fundamentam o fazer pedagógico de professores que atuam com turmas de 1º a 3º anos do ensino fundamental, adotamos a metodologia qualitativa, visto que ela possibilita interpretar as percepções das participantes em relação a situações e experiências vivenciadas conforme Creswell (2007, p. 186) ilustra:

Os métodos de coleta de dados estão crescendo e cada vez mais envolvem participação ativa dos participantes e sensibilidade aos participantes do estudo. Os pesquisadores qualitativos buscam o envolvimento dos participantes na coleta de dados e tentam estabelecer harmonia e credibilidade com as pessoas no estudo.

Ainda, por tratar-se de uma pesquisa na área da educação, julgamos que a abordagem qualitativa permitiria um engajamento mais forte com as realidades do contexto escolar apreendidas por meio dos instrumentos utilizados para a coleta de dados, nos possibilitando uma compreensão mais aprofundada das práticas das profissionais docentes e dos conhecimentos pedagógicos que as fundamentam, pois:

[...] o uso dos métodos qualitativos trouxe grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em educação, permitindo melhor compreender processos escolares, de aprendizagem, de relações, processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, o cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, as formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas. (ANDRÉ; GATTI, 2010, p. 9).

Nessa perspectiva, as participantes foram motivadas a compartilhar conhecimentos e práticas relevantes em sala de aula de modo a contribuir com o tema ora proposto. Ressaltamos que, ao longo do desenvolvimento do trabalho, buscamos familiaridade com o universo da

docência a fim de colaborar com possíveis reflexões acerca da aprendizagem e do desenvolvimento profissional do professor.

Por fim, cabe esclarecer que foram tomados todos os procedimentos necessários para evitar quaisquer formas de constrangimento e, ainda, garantir o anonimato e o sigilo às participantes, conforme as orientações da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, que regulamenta as normas a serem seguidas em pesquisas em Ciências Humanas e Sociais que incluem participantes.

3.1. Participantes

Os participantes foram cinco professoras que lecionam para turmas de 1º a 3º anos do ensino fundamental e duas coordenadoras de uma escola da rede municipal de uma cidade localizada no Vale do Paraíba paulista. A seleção das coordenadoras deu-se por conta de atuarem em uma escola municipal tida como referência na cidade e devido a pesquisadora ter conhecimento do trabalho de alguns docentes desta instituição. Quanto às docentes, o critério escolhido foi a indicação pelas coordenadoras.

Para a indicação das professoras, enviou-se um questionário às coordenadoras que continha as características do perfil docente buscado para a realização da pesquisa, a saber: assegura um bom relacionamento com seus alunos; estimula os alunos a se relacionarem bem entre si, oportunizando o desenvolvimento de atitudes de respeito e de cooperação em sala de aula; incentiva os alunos a terem autonomia e um senso de responsabilidade pessoal de modo que eles apresentem comportamentos adequados não devido ao medo das punições, mas sim pela autodisciplina; organiza o espaço físico da sala de aula de maneira que contribui para a aprendizagem dos alunos; mantém os alunos motivados a aprender por meio de atividades significativas e adequadas aos seus interesses e necessidades; administra eficazmente o tempo das atividades realizadas durante as aulas, evitando desperdícios e favorecendo a aprendizagem dos alunos e atua no 1º, no 2º ou no 3º ano do ensino fundamental.

Em virtude de a participação das coordenadoras na pesquisa ter se restringido à indicação das professoras, não julgamos necessário coletar maiores informações a seu respeito. Desse modo, com o intuito de favorecer a compreensão do leitor acerca da análise dos dados que foi realizada, apresentamos a seguir uma caracterização da instituição escolar, dada a realização da observação de aulas em seu âmbito, e das professoras participantes, dado o seu maior envolvimento na pesquisa por meio de entrevistas e da observação de suas práticas.

3.2 Caracterização da unidade escolar

A Unidade Escolar envolvida nesta pesquisa está localizada em um município do Vale do Paraíba Paulista que se localiza a 130 Km da capital do estado de São Paulo. A cidade possui uma área total de 625,003 km², com uma população de 314 924 mil habitantes, segundo o censo de 2019. Seu sistema educacional é constituído por escolas municipais, estaduais e privadas. No segmento municipal, alvo deste estudo, há 54 escolas de ensino fundamental, estando a escola na qual a coleta de dados foi realizada localizada em uma região central da cidade onde predominam estabelecimentos comerciais e residências.

A instituição educacional, local de trabalho das cinco professoras participantes da pesquisa, atende alunos desta região e de outros bairros próximos. A comunidade de estudantes é predominantemente de classe média, oriundos de famílias de comerciantes, profissionais liberais e funcionários públicos. No período de realização da coleta de dados, havia 740 alunos matriculados no ensino fundamental – anos iniciais, ministrado nos turnos matutino e vespertino, e 25 alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA), oferecida no período noturno. Com relação aos alunos de 1º a 3º anos do ensino fundamental, público desta pesquisa, haviam 365 alunos, distribuídos conforme o quadro a seguir:

Quadro 3 – Relação de alunos de 1º a 3º anos do ensino fundamental

ANO	MATUTINO	VESPERTINO
1º	64	32
2º	62	74
3º	57	76

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro do corpo docente é composto por 28 professores polivalentes, 2 professores de Educação Física, 1 professora de Artes, 1 professor de Inglês, 1 professor de Informática e 1 professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE), totalizando 34 docentes. Com relação aos professores que atuavam com as turmas de 1º a 3º anos, havia 15 professoras.

O prédio contava com um espaço físico de 22 salas de aula, banheiros adequados à acessibilidade de pessoas com deficiência, laboratório de informática, sala de diretoria, sala de recursos multifuncionais, almoxarifado, sala de secretaria, sala de professores, cozinha, despensa, pátio coberto e pátio descoberto. As salas de aula eram amplas, bem iluminadas e

equipadas com lousas de fórmica branca com uso de pincéis. Foi possível observar que o ambiente físico era bastante cuidado com relação à higiene, sendo constantemente limpo pelas funcionárias responsáveis por esse serviço. Além disso, as professoras costumavam deixar as portas e as janelas das salas de aula abertas, mantendo-as arejadas. Um fato que também chamou a atenção é que os corredores e as paredes das salas de aula possuem cartazes com trabalhos dos alunos expostos.

3.3 Caracterização das participantes

Tendo em vista o objetivo de preservar a integridade das participantes, utilizou-se nomes fictícios para manter suas identidades em sigilo. O quadro exposto a seguir, mostra como as professoras participantes foram denominadas, sua idade, sua formação acadêmica, o tempo de experiência na docência e a jornada de trabalho.

Quadro 4 - Descrição das características das professoras participantes da pesquisa

PARTICIPANTES	IDADE	GRADUAÇÃO/PÓS-GRADUAÇÃO	TEMPO NA DOCÊNCIA/TEMPO DE ATUAÇÃO NOS ANOS INICIAIS	TURNOS DE TRABALHO
Professora 1	40	Pedagogia/ Neurociência	11 anos/ 9 anos	1
Professora 2	44	Magistério e Pedagogia/___	20 anos/ 9 anos	2
Professora 3	48	Magistério, Pedagogia, Ciências Contábeis e Matemática/ Psicopedagogia e Gestão Escolar	24 anos/ 20 anos	2
Professora 4	60	Magistério, Pedagogia e Artes Visuais/ Psicopedagogia e Gestão Escolar	15 anos/ 15 anos	2
Professora 5	51	Magistério, Normal Superior, Pedagogia, Artes Visuais e Serviço Social/ Educação Especial, Psicopedagogia e Orientação e Supervisão	31 anos/ 31 anos	1

Fonte: Elaborado pela autora.

Como se pôde observar, no que se refere à formação inicial, a maioria das professoras realizou inicialmente o curso de Magistério em meados da década de 1990 e, posteriormente, o curso de Licenciatura em Pedagogia, com exceção da Professora 1, que ingressou na carreira docente mais tardiamente e, devido à obrigatoriedade do Ensino Superior para lecionar, já cursou a Licenciatura em Pedagogia.

Com relação ao tempo de experiência na docência, podemos verificar que a Professora 2 é a única que atuou por um período mais prolongado em outra(s) etapa(s) da Educação Básica (durante 11 anos) antes de começar a ministrar aulas no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, tendo as demais professoras começado a atuar nos Anos Iniciais já no início de suas carreiras. Outro aspecto que chamou a atenção é a diferença entre os anos de trajetória profissional da Professora 1 e da Professora 5, motivo que levou a pesquisadora a selecioná-las para realizar a observação de aulas.

No que diz respeito à jornada de trabalho, durante o momento em que participaram das entrevistas desta pesquisa, a Professora 1 e a Professora 5 atuavam em um único turno (vespertino) e as demais professoras em dois turnos (matutino e vespertino).

Apresentada a caracterização do local e do público pesquisados, é possível uma melhor compreensão da atuação no contexto de trabalho. Desse modo, expõe-se a seguir os instrumentos da pesquisa e os procedimentos para o desenvolvimento da coleta e da análise dos dados.

3.4. Instrumentos de pesquisa

A seleção dos instrumentos teve como finalidade o alcance dos objetivos delimitados para a pesquisa. Dessa forma, o presente estudo teve como instrumentos o questionário *online*, o questionário de caracterização, a entrevista semiestruturada e a observação.

O questionário *online* impulsionou o início da coleta de dados do presente trabalho, sendo elaborado a partir da leitura de estudos acadêmicos referentes à gestão da sala de aula e tendo a finalidade de facilitar a elegibilidade dos docentes que seriam entrevistados e observados no decorrer da pesquisa. Segundo Faleiros *et al.* (2016, p. 5), o questionário *online* é vantajoso, pois: “[...] as pesquisas pela internet proporcionam maior praticidade e comodidade aos participantes do estudo, podendo resultar na melhora do número de respostas obtidas”. O questionário está apresentado no Apêndice A.

O questionário de caracterização foi aplicado via formulário *online*, devido à praticidade fornecida pela utilização da *internet*, com o intuito de possibilitar a aquisição de uma caracterização prévia das professoras, a qual julgamos que seria útil para otimizar o prosseguimento da coleta de dados, uma vez que, com essas informações, seria mais fácil organizar a sequência de realização das entrevistas e também teríamos algumas noções prévias a respeito da trajetória profissional das participantes. O roteiro encontra-se no Apêndice B.

Segundo Lakatos e Marconi (2003, p.201), o “[...] questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Ademais, os autores sugerem que junto com o questionário seja enviada uma explicação da natureza da pesquisa, da sua importância e da necessidade da obtenção de respostas, a fim de estimular o recebedor a respondê-lo dentro de um prazo razoável.

Assim, em conformidade com tal recomendação, o questionário de caracterização foi estruturado contendo algumas questões acerca do perfil, da formação acadêmica e da atuação docente e dois termos que traziam informações relevantes sobre a pesquisa e os direitos das professoras enquanto participantes da mesma.

A opção pela entrevista semiestruturada teve em vista apreender como as docentes gerenciam suas turmas e os conhecimentos profissionais que fundamentam suas práticas para que fosse possível conduzir o rumo da entrevista em direção a respostas ao problema de pesquisa proposto, pois como bem explicam Boni e Quaresma (2005, p. 75): “Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados”.

De acordo com as autoras, na entrevista semiestruturada é seguido um roteiro com questões relativas ao foco da entrevista, porém há abertura ao entrevistador para intervir em momentos oportunos, esclarecendo possíveis dúvidas ou direcionando a fala do entrevistado para os dados que se pretende obter. Consoante essa perspectiva, o roteiro para as entrevistas foi elaborado com questões que possibilitassem identificar as concepções das professoras a respeito dos temas contemplados nos objetivos da pesquisa – conhecimentos profissionais, gestão da sala de aula e formação docente. O roteiro encontra-se no Apêndice C.

Ainda, segundo Fraser e Gondim (2004), a entrevista é dotada de uma riqueza que se faz na configuração de uma situação de interação e exige que o entrevistador se prepare de forma bem cautelosa. Assim, dentre as vantagens que a entrevista enquanto instrumento de coleta de dados possui, está:

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

Ressalta-se que a entrevista semiestruturada, por meio da escuta ativa da pesquisadora, permitiu a obtenção de dados significativos, possibilitando, inclusive, a introdução de intervenções que contribuíram para que as entrevistadas contassem mais de si e de suas práticas. Esse posicionamento viabilizou às professoras maior liberdade de fala e até mesmo uma maior reflexão acerca das vivências de suas trajetórias na docência.

Finalmente, o último instrumento utilizado na coleta de dados foi a observação das aulas de duas docentes entrevistadas. Conforme Jaccoud e Mayer (2008) explicam, na observação, em pesquisas qualitativas, o pesquisador observa pessoalmente situações e comportamentos pelos quais se interessa para melhor compreendê-los. Desse modo, a observação de aulas foi realizada com o objetivo de identificar práticas pedagógicas que as professoras participantes da pesquisa empregam no cotidiano de sua atuação profissional.

Para tal finalidade, foi construído um roteiro para nortear a observação, o qual dispunha de questões relativas à organização, à gestão dos comportamentos, à postura docente, às atividades didáticas e à relação aluno-aluno. O roteiro de observação está no Apêndice D. Ademais, além de assinalar este roteiro após cada observação, a pesquisadora também realizou uma descrição detalhada das situações em vigor na sala de aula, atentando-se não somente às práticas das professoras, mas ao ambiente como um todo.

Com relação à observação no contexto educacional, Vianna (2003) afirma que ela possibilita subsídios para a reflexão sobre a prática docente, podendo colaborar para a melhoria do ensino e, portanto, tendo grande utilidade tanto aos professores que já lecionam quanto aos futuros professores. Nesse sentido, o autor destaca a importância de um planejamento consistente, da fundamentação teórica, da atenção e dos registros para a realização de uma observação eficaz.

Embasando-se na concepção de Vianna (2003), acredita-se que, para esta pesquisa, a observação contribuiu para suscitar reflexões em relação ao fazer docente e, inclusive, possibilitou à pesquisadora, enquanto professora em início de carreira, o conhecimento de práticas que tiveram efeitos positivos no contexto observado, podendo servir-lhe como inspiração.

3.5. Procedimentos para coleta de dados

Devido ao envolvimento de seres humanos na coleta de dados, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e

dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos, bem como garantindo plena proteção aos direitos dos participantes e a postura ética e responsável do pesquisador.

Após a aprovação do projeto pelo Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 52506021.7.0000.5501, estando a direção da escola em que a pesquisa foi realizada ciente sobre todos os procedimentos da pesquisa por meio de um contato presencial feito pela pesquisadora e estando a pesquisadora na posse do Termo de Anuência de Instituição (Anexo D) assinado, foi iniciada a coleta de dados. Inicialmente, foram selecionadas professoras que atuam com turmas de 1º a 3º anos do ensino fundamental em uma escola municipal. Tal seleção foi efetuada mediante o encaminhamento de um questionário *online* (Apêndice A) a duas coordenadoras dessa escola pela própria pesquisadora, que realizou o envio desse questionário para solicitar a indicação e o contato das docentes.

Ao dispor do contato das professoras indicadas, a pesquisadora as contactou por meio do telefone para explicar como se daria a pesquisa e verificar o interesse de participação nas entrevistas. Foi ressaltado o sigilo sobre as informações fornecidas, a garantia do anonimato e a possibilidade de não responder à determinada pergunta ou de abandonar a pesquisa a qualquer momento, bem como a prioridade de prevenção dos eventuais danos que possam ser gerados.

Posteriormente, às cinco docentes que aceitaram participar da entrevista, foi encaminhado o questionário de caracterização *online* (Apêndice B) com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A) e o Termo de Autorização de Uso de Voz (Anexo B) anexados. Com os termos preenchidos e maiores informações a respeito do perfil das participantes, foram agendadas as entrevistas conforme a disponibilidade de cada professora.

Considerando o atual período de transição no combate à pandemia do Coronavírus (Covid-19), apesar das medidas transitórias permitirem atividades presenciais, procuramos assegurar a proteção de todos e proporcionar maior tranquilidade às participantes. Desse modo, a entrevista foi realizada de forma individual e *online* pela plataforma *Zoom*, com aproximadamente 1h e 30 min de duração cada. As entrevistas seguiram o roteiro no Apêndice C e, em virtude de tratar-se de entrevista semiestruturada, a pesquisadora teve a liberdade para aprofundar em determinados aspectos que julgou necessário.

As entrevistas foram gravadas por meio da própria plataforma *Zoom* e também por um celular que estava próximo ao computador, com a finalidade de possibilitar sua posterior transcrição. As transcrições foram analisadas e serão armazenadas pela pesquisadora por, no mínimo, cinco anos.

Por fim, após a realização das cinco entrevistas, a pesquisadora selecionou duas professoras entrevistadas e observou duas aulas de cada uma, totalizando quatro aulas. Em virtude de a pesquisa ter um foco maior nos conhecimentos profissionais que fundamentam o fazer pedagógico e de as professoras terem descrito várias práticas nas entrevistas, julgamos que a observação de um número mais reduzido de aulas já seria suficiente para alcançar os propósitos da investigação. O critério para a seleção foi a análise das respostas fornecidas durante a entrevista e a diferença no tempo de atuação profissional, sendo selecionadas a professora com menos tempo de experiência na docência e a professora com mais tempo de exercício docente. O roteiro de observação encontra-se no Apêndice D.

Antes de iniciar a observação, a pesquisadora já havia explicado à equipe gestora da escola as finalidades da pesquisa e como procederia seu desenvolvimento, encontrando-se em posse do Termo de Anuência de Instituição já assinado e estando a gestão com plena ciência sobre todos os procedimentos. O Termo de Anuência de Instituição encontra-se no Anexo D.

Houve benefícios e riscos decorrentes em relação à participação das professoras na pesquisa. Os benefícios consistiram em colaborar com o desenvolvimento profissional das participantes, promovendo a reflexão sobre as práticas de gestão de sala de aula, bem como contribuições à comunidade acadêmica. Os riscos às participantes resumiram-se à possibilidade de se sentirem desconfortáveis, inseguras ou de não desejarem fornecer alguma informação solicitada. Entretanto, para evitar que ocorressem danos às participantes, ficaram-lhes garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que achassem por bem assim proceder; bem como de solicitarem que os dados por elas fornecidos durante a coleta não fossem utilizados.

Caso houvesse algum dano às participantes, estariam garantidos às mesmas procedimentos que visassem à reparação e o direito à indenização. Também foi esclarecido que se alguma das participantes se sentisse mal, ou desconfortável em falar sobre o assunto a ponto de lhe causar algum dano de cunho emocional ou psicológico, a mesma seria encaminhada sem custo algum a um profissional especializado para atendimento psicológico.

3.6. Procedimentos para análise de dados

As transcrições foram feitas, preferencialmente, nos dias seguintes ao término de cada entrevista, visando à obtenção de maior fidelidade aos discursos das participantes. Para facilitar o processo, foi utilizado o aplicativo *Google Docs* e, em seguida, a pesquisadora fez a leitura do texto e a escuta atenta das gravações das entrevistas para identificar e corrigir possíveis

inadequações. Na análise das observações, a pesquisadora fez a leitura atenta das anotações registradas em seu diário de campo durante cada aula observada, que foram norteadas pelo roteiro de observação (Apêndice D). Os dados obtidos foram analisados com base no referencial teórico dessa pesquisa e na perspectiva da análise de conteúdo. Conforme Bardin (2016, p. 37): “A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”.

Segundo Bardin (2016), a análise de conteúdo é dividida em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. A pré-análise é um período de organização, tendo como objetivo a sistematização das ideias iniciais. Nessa fase se faz uma leitura geral do material, se levantam algumas hipóteses iniciais e se começa a seleção dos indicadores.

A exploração do material, como explica Bardin (2016, p. 131): “[...] consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”.

No tratamento dos resultados, os dados brutos vão sendo organizados de acordo com suas características, formando eixos temáticos, se tornando mais significativos e válidos. Com o intuito de assegurar a precisão e o rigor, esses resultados são submetidos a testes de validação. Durante esse período, guiadas pelos objetivos da pesquisa, são realizadas inferências e, posteriormente, interpretações, relacionando os referenciais teóricos com os conteúdos das mensagens.

Desse modo, as transcrições das entrevistas e as anotações das observações foram analisadas em conformidade com os procedimentos das três etapas de análise de conteúdo propostas por Bardin (2016), em paralelo com o estudo das respostas do questionário de caracterização, com a finalidade de se obter uma compreensão mais aprofundada sobre as práticas de gestão dos aprendizados e da sala de aula empregadas pelas docentes e os conhecimentos profissionais que as fundamentam.

Assim, seguindo essa metodologia, na etapa da pré-análise foram realizadas várias leituras das transcrições das entrevistas e as falas das participantes foram coloridas de acordo com o tema a que se referiam: conhecimentos profissionais (vermelho), formação docente (rosa), práticas pedagógicas (azul claro), condições de trabalho (amarelo) e fontes dos conhecimentos (verde).

Na etapa de exploração do material, as falas das entrevistadas foram lidas novamente a partir da organização por cores e agrupadas em tabelas conforme os elementos que apareceram sobre cada tema. Por exemplo: primeiro, leu-se apenas as falas coloridas de vermelho e indagou-se sobre o que elas tratavam. Feito isso, criou-se uma tabela com os assuntos

identificados. Exemplificando, referente à tabela dos conhecimentos profissionais, fez-se uma coluna com o título “conhecimento do aluno” e abaixo colocou-se todos os extratos de fala que mencionavam o conhecimento do aluno. Lidas e categorizadas todas as falas em vermelho, passou-se para a leitura e a análise das falas coloridas de rosa. E assim sucedeu-se até que se encerrasse a leitura de todas as falas de acordo com suas respectivas cores.

Na tabela dos conhecimentos profissionais, as falas foram separadas nas seguintes categorias: conhecimento dos alunos e conhecimentos pedagógicos que fundamentam as práticas.

Na tabela sobre a formação docente, elegeu-se as falas sobre os pontos fortes e fracos das ações formativas e chegou-se às categorias: formação inicial e formação continuada.

Na tabela das práticas pedagógicas, identificou-se a que âmbito pertenciam as práticas mencionadas pelas participantes e chegou-se às seguintes temáticas: planejamento, motivação do aluno, convivência na classe e estratégias para promover a aprendizagem dos alunos.

Na tabela fontes dos conhecimentos, identificou-se a menção a três tipos de fontes e chegou-se à seguinte divisão: troca com os pares, sabedoria da prática e processos formativos.

As falas que tratavam sobre as condições de trabalho apareceram em menor quantidade e, por esse motivo, não houve a necessidade de dividi-las em categorias.

Na última etapa, tratamento dos resultados, as falas foram lidas inúmeras vezes de modo que, gradativamente, foram sendo associadas às colocações dos autores que compõem o referencial teórico deste trabalho, buscando-se possíveis inter-relações das informações produzidas pela pesquisa e também com outros estudos já desenvolvidos sobre o tema.

Também foram lidas e analisadas as anotações do diário de campo e as respostas dos roteiros de observação de modo que se separou as práticas observadas de acordo com as que tratavam da gestão da sala de aula e aquelas que se referiam à gestão dos aprendizados. Em seguida, buscou-se o estabelecimento de relações entre os extratos de fala das entrevistas e as práticas observadas.

No decorrer do processo, foi possível notar que as falas contemplavam momentos diferentes da trajetória pessoal e profissional das participantes, assim, para melhor compreensão dos resultados, as falas foram organizadas seguindo uma ordem temporal: formação inicial, início de carreira, processos formativos e construção de conhecimentos ao longo da carreira. Por fim, as interpretações dos dados sucederam partindo dos eixos temáticos do quadro a seguir:

Quadro 5 – Categorias para a análise dos dados

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	ITENS
FORMAÇÃO E TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS	Aprendizados da formação inicial e as ausências	
	Aprendizados e vivências no início da carreira	
	Condições de trabalho interferindo no desenvolvimento profissional	
CONHECIMENTOS EXPLICITADOS PELAS PROFESSORAS	Conhecimento dos alunos	
	Conhecimentos pedagógicos que fundamentam a gestão dos aprendizados e da sala de aula	Dominar a prática do planejamento
		Saber promover a construção de sentidos e motivação durante as aulas
		Saber promover a aprendizagem dos alunos
	Saber como criar normas de convivência	
FONTES A QUE AS PROFESSORAS RECORREM PARA APRIMORAR SUAS BASES DE CONHECIMENTO PARA O ENSINO	A troca com os pares	
	A sabedoria da prática	
	Os processos formativos	

Fonte: Elaborado pela autora.

No próximo capítulo, apresenta-se os resultados e discussões referentes aos dados coletados por meio dos instrumentos descritos anteriormente, à luz dos eixos e categorias do quadro acima e do referencial teórico estudado. Contudo, ressalta-se que tal apresentação não esgota ou inviabiliza o surgimento de outras análises que poderão ser elaboradas pelo leitor.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Pretendeu-se, neste trabalho, investigar os conhecimentos profissionais que fundamentam as práticas pedagógicas de docentes que atuam em turmas de 1º a 3º anos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e as fontes desses conhecimentos, analisando os fatores, as experiências e os percursos que contribuíram para o desenvolvimento profissional das participantes e para que se tornassem as professoras que são atualmente.

Para tal finalidade, a análise e a discussão dos resultados foram embasadas teoricamente nos referenciais pertinentes à temática, dialogando com as informações obtidas por meio dos questionários de caracterização, das transcrições das entrevistas e dos relatórios das aulas observadas. Para favorecer um entendimento mais aprofundado, os dados foram categorizados e agrupados em eixos temáticos de acordo com o “Quadro 5 – Categorias para a análise dos dados” descrito no capítulo anterior. A seguir, apresenta-se a análise.

4.1 Formação e trajetória profissional das professoras

Esta categoria contempla as análises referentes aos aprendizados e às vivências no início da carreira das professoras participantes, permitindo uma perspectiva do seu processo de indução profissional. Ademais, como nas entrevistas elas manifestaram suas concepções acerca das condições de trabalho que tiveram ao longo da profissão, expomos também nossas análises sobre as implicações que essas condições podem conferir à atuação do professor.

4.1.1 Aprendizados da formação inicial e as ausências

Em um momento inicial, buscou-se a compreensão das motivações que levaram as professoras a ingressar na profissão docente e das concepções que permeavam o seu imaginário a respeito da figura do professor. Quando questionada sobre a opção pela docência, a Professora 2 apresentou o seguinte depoimento: “Então eu fechava a porta do quarto, minha cama ficava de frente e eu dava aula pras bonecas ali. Então essa é a primeira lembrança que eu tenho de mim já professora. É claro que depois eu quis fazer outras coisas e fiz, mas eu acho que eu nasci professora”.

Pelo relato da Professora 2, pôde-se notar que a sua paixão pelo trabalho de professor originada já na infância foi o que a instigou a seguir a carreira docente, circunstância que, segundo Tardif e Raymond (2000), é muito comum entre os professores. Outro fator apontado pelos autores como um dos principais incentivos à escolha pela docência refere-se à origem

familiar, seja pela presença de professores na família ou pela valorização da profissão no ambiente do lar. Tal motivação ficou evidente na narrativa da Professora 5, que declarou ter se matriculado no curso de Magistério em virtude da vontade de seus pais de terem uma filha professora. As influências de antigos professores e da família na opção pela docência também apareceram na dissertação de Buzzato (2018), o que reforça a constatação das repercussões que as vivências na infância exercem na formulação de concepções sobre a docência.

Já a Professora 1, a Professora 3 e a Professora 4 se interessaram, a princípio, pelo curso de formação inicial para a docência, sendo levadas a ingressar na carreira por conta da conclusão do curso. O depoimento da Professora 3 revela que a sua motivação para cursar o Magistério foram as condições socioeconômicas de sua família:

Na verdade, é até engraçado, porque eu sou da década de 1970, então na minha época tinha a opção de após a 8ª série fazer o curso técnico magistério. E eu venho de uma família bem carente, então a gente pensou assim: ah, vamos fazer um curso técnico aí você já tem uma profissão. Então não foi por amor, porque eu nem sabia como funcionava e aí eu fiz o Magistério pra ter uma profissão, porque a vida exigia.

Conforme Abrucio *et al.* (2016), uma grande parcela de professores provém de famílias de baixo nível socioeconômico e acaba optando por um curso de licenciatura devido ao seu custo mais acessível em relação a outros cursos de educação superior. Na fala da Professora 3, podemos identificar essa realidade apontada por Abrucio *et al.* (2016), visto que a docente ingressou no Magistério por ser um curso que se adequava às suas possibilidades financeiras.

Quanto à Professora 1 e à Professora 4, seu interesse pelo curso foi desencadeado pelos conteúdos oferecidos. A Professora 4 fazia vários cursos devido ao seu deleite pelos estudos e resolveu aproveitar a oportunidade de ingressar no Magistério: “Eu sempre gostei de estudar e aí eu fui fazer o curso de Magistério. E fiz porque era do Estado né, não ia pagar nada e era meio período”. Já a Professora 1 conta que, após não conseguir entrar no curso de Fonoaudiologia, começou a pesquisar cursos de graduação e decidiu fazer Pedagogia porque os temas abordados nas disciplinas seriam pertinentes para a sua vida de alguma forma: “[...] Porque na verdade assim, não é que eu quisesse ser professora, eu queria fazer um curso de graduação, mas que esse curso me desse outros elementos, me ensinasse outras coisas [...]”.

Questionada a respeito da formação inicial, a Professora 1 faz a seguinte reflexão:

Mas não assim que a gente pegue o livro de didática lá e leia de cabo a rabo. Na faculdade a gente não faz isso, é você que tem que buscar, vendo as pessoas que trabalham com você, observando. A faculdade eu acho que é mais teoria mesmo. Que é importante também né, bem importante. Mas não é uma base pra você entrar mesmo na correria da sala de aula.

Tendo em vista que a Professora 1, apesar de reconhecer a legitimidade dos conhecimentos teóricos para o exercício da profissão, considera que o preparo para a atuação na docência se dá mais por meio da observação da prática de outros professores, uma possível relação com esse depoimento é o “choque com a realidade” pelo qual os docentes passam nos primeiros anos de sua carreira relatado por Tardif (2014).

Segundo o autor, nesse período há um certo distanciamento entre os saberes adquiridos nas experiências de trabalho e os saberes adquiridos na formação. Assim, diante da complexidade da sala de aula, os novos professores percebem os limites dos seus saberes pedagógicos, o que pode levá-los a reavaliar seus aprendizados na formação inicial ou a tomar como inválidos os conhecimentos provenientes de sua formação, considerando, portanto, o professor como o único responsável por seu êxito profissional.

A esse respeito, Silva (2013) também apresenta uma concepção importante em sua tese de que é bastante difícil a formação inicial contemplar toda a multiplicidade de conhecimentos e especificidades encontrados na realidade do exercício da docência. Contudo, é necessário oferecer uma capacitação que permita ao futuro professor discutir aspectos gerais da profissão docente.

Entretanto, mesmo a Professora 1 atribuindo pouca consideração aos aprendizados oriundos da formação inicial, ela menciona que uma professora do curso de Pedagogia a inspirou fortemente:

Eu aprendi assim, tinha uma professora, ela era ótima, a maneira que ela dava aula era diferente de todas as outras professoras. Aí ela dando aula você já aprende, a prática dela você pega pra você, o jeito dela dinâmico, sabe, mais prático ali, pega os conhecimentos prévios dos alunos, que a gente sempre vê falar isso né, aí anota na lousa ou então faz uma brincadeira antes pra saber o que vai acontecer. Então isso eu peguei dela.

Do mesmo modo que a Professora 1, a Professora 4 também revelou um espelhamento forte em seus antigos professores, admitindo que muitas de suas práticas de sala de aula são

inspiradas nas práticas de seus professores da educação básica: “A gente traz muito da gente, fica dentro da gente como a gente foi ensinada. A didática como eu aprendi eu ensino pra eles”.

Esses relatos evidenciam que as docentes já começaram a elaborar suas primeiras concepções e crenças a respeito da profissão antes mesmo de assumirem sua primeira turma, tomando os professores da escolarização e da graduação como referenciais para a sua atuação pedagógica, o que vai ao encontro à chamada *aprendizagem por observação* descrita por Lortie (1975) *apud* Marcelo (2009) como a aprendizagem decorrente das experiências enquanto aluno.

Como evidenciam os discursos proferidos até o momento, aquilo que pessoas conhecidas e antigos professores fazem e dizem a respeito de temas pertencentes ao âmbito escolar pode gerar influência tanto na opção pela profissão docente quanto nos modos de exercê-la. Nesse contexto, podemos entender que o processo de construção de ideias e conhecimentos mobilizados na atuação profissional inicia-se já nas experiências enquanto estudante e, portanto, carrega marcas da história de vida pessoal dos professores. Diante dessa realidade, a questão que fica é: até que ponto esses constructos advindos da experiência pessoal podem impactar na interação com as abordagens empregadas nas ações de formação docente e na elaboração de conhecimentos profissionais no decurso da carreira?

Outro momento importante para a constituição do futuro professor durante a formação inicial é a experiência nos estágios. Ao discorrer sobre o período de estudo no curso de Pedagogia, a Professora 1 relembra um acontecimento marcante no qual ela teve a oportunidade de trabalhar em uma escola pública de Atendimento Educacional Especializado (AEE):

E aí ele falou pra mim assim: você vai ficar em uma sala de estudantes com paralisia cerebral. Aí eu fui trabalhar. Cheguei lá todos eram cadeirantes, eles não tinham movimento nenhum nos braços [...]. Então eu falei assim né: o que eu vou fazer? Como a gente vai alfabetizar essas crianças? E aí eu comecei a observar a professora [...]. E pra minha surpresa a gente começou a alfabetizar, não com lápis e caderno, mas ensinou várias coisas e no final do ano eu entendia tudo só com o olhar deles, só olhava e já sabia o que eles iam fazer, o que eles queriam fazer. Então foi uma experiência muito marcante pra mim porque eu nem imaginei, nem imaginava que a sala de aula pudesse ter um clima assim.

Pelo relato, pôde-se inferir que esse período de estágio oportunizou que a Professora 1 tivesse contato com boas práticas da docente mencionada, o que colaborou para o seu aprendizado. A esse respeito, Gatti *et al.* (2019) apontam que um dos consensos que tem vigorado na literatura brasileira com relação à formação inicial refere-se à necessidade de aproximação entre as universidades e as escolas, valorizando as contribuições que os

professores das escolas podem acrescentar à formação dos futuros docentes e considerando os estágios como espaços privilegiados de aprendizagem da docência. Nesse sentido, a fala da Professora 1 confirma os resultados constatados na literatura.

Após conhecer um pouco sobre a escolha da docência e a formação inicial, discute-se no próximo item a indução profissional das professoras em questão.

4.1.2 Aprendizados e vivências no início da carreira

Uma outra questão que constituiu objeto de interesse dessa investigação foram as aprendizagens e as vivências relativas ao período inicial da carreira das professoras participantes da pesquisa. No que se refere a esse contexto, reportando-se ao seu primeiro ano como educadora, a Professora 4 assim se colocou: “Aí eu achava que não ia ter domínio, mas a diretora foi muito bacana comigo na época e falou: não, faz assim, eu vou colocar você com alguém e aí você vai assistir aula, vai ver como vai ser. E assim foi”.

Conforme mencionado pela Professora 4, ela obteve o suporte de uma professora mais experiente, como uma espécie de tutoria, que foi fundamental para o seu desenvolvimento profissional e que lhe proporcionou mais segurança para enfrentar o desafio de assumir uma sala de aula pela primeira vez.

Outra entrevistada que também teve a oportunidade de ter o auxílio de uma colega com mais experiência no início da carreira foi a Professora 5: “Aí eu fiquei junto com a professora que estava para se aposentar por um ano inteiro, trabalhando como professora dentro da sala dela como se fosse um estágio para eu aprender ali a prática com ela. E eu aprendi muito e me encantei”.

Convergindo com a menção aos benefícios oriundos do apoio de um educador experiente ilustrada nas narrativas supracitadas, uma proposta para a formação inicial de professores que tem sido apontada como exitosa na literatura é a tutoria ou mentoria durante os primeiros anos na carreira docente. Como bem salientam Gatti *et al.* (2019), a tutoria consiste no acompanhamento que um professor mais experiente fornece a um professor que está ingressando na profissão, oferecendo-lhe suporte para a superação de suas dificuldades.

Consoante com Gatti *et al.* (2019), Darling-Hammond *et al.* (2019) afirmam que os futuros professores precisam ter oportunidades para praticar e refletir sobre o ensino enquanto estão cursando a formação inicial e que nos primeiros anos da atuação docente os professores iniciantes necessitam de apoio para interpretar suas experiências, ampliando seu repertório para

que possam continuar aprendendo, em vez de tirarem conclusões equivocadas de suas primeiras tentativas de ensino.

Já a Professora 2, ao ser questionada sobre o início de sua carreira, lembrou dos desafios que enfrentou ao assumir sua primeira turma de Educação Infantil em uma escola particular quando estava cursando o último ano do Magistério: “Então, eu preciso fazer melhor e foi assim, eu falei: bom, eu tô aqui, eu não posso sair daqui correndo, então eu vou fazer da melhor maneira. Eu levei mordida, teve vômito na minha sala, as crianças não traziam material. Mas eu falei: amanhã eu estou aqui de novo”.

A fala da Professora 2 ilustra bem o período descrito por Huberman (1992) como de *sobrevivência*, quando o professor ao ingressar na carreira se depara com as dificuldades do cotidiano e com a complexidade do exercício da docência, percebendo o distanciamento entre seu imaginário acerca da profissão e a realidade propriamente dita.

Quando questionada sobre a atuação na docência após ter passado pelo período inicial na carreira, a Professora 1 apresentou o seguinte depoimento: Eu sinto que hoje eu estou mais organizada, que hoje eu estou mais calma, porque antes eu era muito afobada, eu queria, a gente quer fazer tudo, quer ensinar todo mundo, não consegue e aí você fica frustrada [...].

A reflexão da Professora 1 expressa a sua percepção da segurança que ela gradualmente adquiriu à medida que foi sendo capaz de lecionar. Esse sentimento progressivo de segurança ao conseguir ministrar as aulas e ao obter tempo de experiência na profissão foi igualmente retratado por diversos professores participantes do estudo de Huberman (1992) que elencou algumas fases comuns à maioria dos docentes em seu ciclo profissional.

Corroborando essa perspectiva de maior segurança na carreira ao decorrer do tempo, a Professora 5 assim se posicionou:

Quando eu fui entrar na sala de aula, me aconselharam: você entra e não mostra os dentes, você é a professora, você é a autoridade ali dentro. Se houver conversa no primeiro dia de aula, vai ser essa conversa o resto do ano. E aquilo ficou muito na minha cabeça. Aí na primeira sala minha eu fiz isso. [...]. Eu fiquei com medo, eu não sabia, eu não tinha prática nenhuma. Mas fiz o que ela falou, eu não sorri[...]. Eu não brinquei com eles, eu não fui amável. E eu sou uma professora que eu gosto de toque, eu gosto de beijar, de abraçar, eu gosto de fazer cafuné, de passar na carteira. E eu não fiz isso. Mas também eu não sabia porque era a minha primeira turma [...]. E no decorrer dos anos eu fui me adaptando à situação pra sorrir na sala de aula. Eu sei que eu poderia sorrir, mas de uma outra maneira.

Pela fala da Professora 5, ao relatar que com o passar do tempo ela encontrou uma forma de sorrir na sala de aula sem deixar de manter a disciplina, pôde-se observar que ela foi

formando a sua identidade profissional enquanto aprendia com as experiências de trabalho, o que, segundo Tardif (2014), denomina-se *habitus*, isto é, a maneira de ensinar, as feições da personalidade profissional desenvolvidas pelo docente durante os seus primeiros anos na profissão.

Outro relato interessante da Professora 5 reporta-se à maneira como ela se sente atualmente ao exercer a prática docente, estando aposentada e com anos de trajetória profissional: “O processo aconteceu comigo de uma forma tão natural, eu me apaixonei tanto por essa profissão, que foi indo, eu fui aprendendo com o tempo. Hoje pra mim é tão tranquilo, tão natural. Eu entro na sala de aula de boa”.

Considerando esse extrato de fala, podemos nos remeter ao sentimento de serenidade, descrito por Huberman (1992), que os professores com longos anos de experiência na carreira passam a vivenciar. O autor explica que nesse momento, devido à bagagem de conhecimentos constituída pela diversidade de aprendizados adquiridos no cotidiano da profissão, os professores são capazes de prever inúmeras situações e apresentam-se menos vulneráveis às avaliações dos outros, como bem descreveu a Professora 5 no trecho acima.

Nessa pesquisa foi possível observar que o ingresso profissional das professoras aconteceu de maneiras diferentes, mas que permeiam a literatura sobre o tema e que mostram a sensação gradativa de segurança ao se adquirir experiência na profissão. Parte-se agora para as considerações relativas às circunstâncias de exercício da docência.

4.1.3 Condições de trabalho interferindo no desenvolvimento profissional

À proporção que as professoras iam lembrando os acontecimentos de sua trajetória profissional, elas trouxeram reflexões importantes com relação às condições de trabalho do professor. Algumas primeiras considerações apresentadas pela Professora 4 trazem uma comparação entre a realidade da profissão no início de sua carreira e no momento atual:

Não foi fácil lá no começo porque a burocracia lá atrás era muito grande de papelada, diferente de hoje. Lá atrás era muito detalhe, caderno tinha que colar as atividades. Num dia o caderno tinha umas 6, 7 folhas e tinha que ter colado ali na folha, tipo um diário extra, todas as atividades que você dava. Sobrecarregava muito o professor no final de semana.

O olhar hoje que o pai, a sociedade, o sistema têm do professor é um olhar assim: eles cobram muito do professor, eles sugam muito o professor. E quem olha por nós, né? Hoje mesmo eu fiz essa pergunta na sala dos professores. Eu faço essa pergunta e as pessoas falam: pois é, quem que olha? Ninguém olha

por nós. A gente fica doente pela sobrecarga de função que é obrigado a cumprir. Hoje em dia dar aula não é fácil.

Pelos relatos da Professora 4, podemos depreender que, tanto antigamente quanto nos dias de hoje, as inúmeras demandas de trabalho têm sobrecarregado o professor. Essa situação de sobrecarga também é mencionada no depoimento da Professora 1:

Eu passo o dia inteiro planejando aula, imprimindo atividade. Às vezes você imprime até a mais porque você fala: ah, se der tempo, eu vou dar aquela. Outra coisa, imprimir atividade, é legal é, mas você não tem tempo nem de pensar no seu aluno. É uma vez ou outra que você consegue planejar uma atividade específica para aquele aluno. A gente não tem tempo, a gente não tem.

As professoras reclamaram do excesso de trabalho e da falta de tempo. Shulman (2014) enfatiza a importância de o professor ter tempo para planejar, refletir sobre a sua atuação na docência e desenvolver-se profissionalmente. Assim, podemos observar que é preciso políticas públicas que viabilizem melhores condições de trabalho para que os professores possam investir mais em sua aprendizagem, progredindo cada vez mais no seu desempenho profissional.

A esse respeito, Tardif e Lessard (2009), ao analisarem a carga de trabalho dos professores em diversos países, constataram que a maioria dos professores brasileiros necessita atuar ao menos em duas instituições de ensino diferentes para obter um salário razoável, tendo, portanto, que se adaptar a diversos grupos de alunos e de colegas docentes, planejar uma quantidade considerável de aulas, despende tempo na locomoção, entre outros; motivo que os leva a ter uma carga de trabalho mais pesada do que os professores de outros países.

Facci e Urt *et al.* (2020), ao investigarem as possíveis causas do adoecimento docente a partir do contexto da atuação profissional, verificaram que tem vigorado uma ética da produtividade e da busca de fins pragmáticos, tornando o trabalho do professor burocratizado e voltado ao alcance de metas, inviabilizando sua autonomia e a abertura para a criatividade. Nessa lógica vigente, quanto maiores as notas dos alunos nos exames e a presença física do professor na escola para controlar o aprendizado discente, mais valor tem o trabalho do professor. Esse olhar ideológico da meritocracia, que premia apenas os mais produtivos, culmina em um acúmulo de atividades, gerando, assim, uma sobrecarga no trabalho, o que pode ser visto nos discursos das professoras acima citados.

Uma das reflexões da Professora 5 sobre a carreira docente ilustra uma das consequências desse pragmatismo do trabalho do professor:

A nossa profissão é muito ingrata. Quando você é nova não tem experiência nenhuma, você não sabe nada, fez errado mesmo, não tem capacidade ainda, não está madura na profissão. Aí quando você tem um certo tempo, ela também é ingrata. Porque: ah, essa aí acha que sabe tudo, porque está há tantos anos na sala de aula. Aposto que usa o diário do ano passado, aposto que pega prova do ano passado.

Como bem retrata esse depoimento, há entre os professores uma certa desunião, que Tardif e Lessard (2009, p. 27) apontam em seus estudos como resultante da estruturação da organização escolar pautada em lógicas que levam à proletarização do trabalho docente em vez de uma profissionalização séria do ofício: “[...] fechados em suas classes, os professores não têm nenhum controle sobre o que acontece fora delas; eles privilegiam, conseqüentemente, práticas marcadas pelo individualismo, ausência de colegialidade, o recurso à experiência pessoal como critério de competência, etc.”.

Além disso, podemos depreender que as numerosas demandas de trabalho atreladas à ocorrência do isolamento dos professores certamente constituem uma combinação que tende a aumentar a insegurança dos docentes em início de carreira. Nesse contexto, concordamos com a ênfase dada por Gatti *et al.* (2019) à necessidade da instituição de mentorias nas escolas para apoiar os professores iniciantes e colaborar com a redução de suas inseguranças.

Outro dilema da profissão docente aparece na fala da Professora 1: “Mas eu acho que hoje eu estou mais tranquila, também você entrar no meio do ano em uma sala, já trocou professor e tal. Mas acontece isso na nossa vida né, muito”.

Tal colocação denota a situação da rotatividade docente que, segundo Abrucio *et al.* (2016), constitui um fator de desmotivação dos professores. O autor explica que, de acordo com uma pesquisa do Instituto Natura/FGV, um grande número de professores trabalha por contratos temporários, lecionando em mais de um local e mudando de escola com certa frequência, o que, por sua vez, dificulta a aquisição do conhecimento dos alunos e de suas características por parte do professor, imprescindível ao êxito na gestão da classe e dos aprendizados, bem como a progressão da formação continuada em serviço devido à instabilidade institucional.

Por fim, uma última narrativa que traz considerações referentes às condições de trabalho, expressa uma concepção da Professora 3 a respeito da coordenação da escola em que ela atua: “Coordenadora, na verdade, que a gente tá trabalhando entre nós, não tem muito tempo

né, tem acho que de uns 5 ou 6 anos pra cá. E eu acho que como na nossa rede aqui é novo o papel da coordenação, até elas mesmas ficam perdidas”.

Essa fala corrobora a visão de Garrido (2009) que situa a atuação do coordenador em processos de mudança educativa, ressaltando que o coordenador é um agente novo na estrutura escolar, não dispondo de uma experiência acumulada que forneça referências claras sobre a sua função, o que acarreta uma perspectiva ainda mal compreendida de suas funções. Nesse sentido, a falta de clareza sobre a função do coordenador, tanto por parte dos outros atores escolares quanto dos próprios coordenadores, compromete a formação da identidade desse profissional.

Diante desses apontamentos das professoras entrevistadas sobre as condições de trabalho dos educadores, podemos perceber que, embora ao decorrer das últimas décadas tenham havido avanços e melhorias, inclusive em termos de legislação, ainda há um longo caminho rumo à profissionalização da docência.

Tendo essas análises que caracterizam um pouco as trajetórias profissionais e as concepções relacionadas à profissão docente das professoras participantes desta pesquisa, encaminha-se agora para o estudo do conhecimento e da prática profissional, embora todos os achados até aqui referidos também contemplem estas dimensões.

4.2 Conhecimentos explicitados pelas professoras

Esta categoria propôs-se a apresentar as análises relativas ao conhecimento profissional das professoras que participaram desta investigação. Contudo, em virtude da complexidade da base de conhecimentos docentes decorrente de sua natureza compósita, vê-se um movimento recursivo neste estudo, pois ao mesmo tempo em que se discorre sobre elementos da formação inicial, do início de carreira e das condições de trabalho na categoria anterior, já se enunciam alguns conhecimentos profissionais vistos nela.

Enfim, cabe explicar que tais análises estão organizadas em duas subcategorias com seus respectivos itens: conhecimento dos alunos e conhecimentos pedagógicos que fundamentam a gestão dos aprendizados e da sala de aula.

4.2.1 Conhecimento dos alunos

A respeito das informações obtidas em cursos de formação docente ou em outros meios, a Professora 3 faz uma observação relevante que ilustra um primeiro tipo de conhecimento profissional:

Mas aí cabe você filtrar aquilo que dá certo, aquilo que não dá. Essa semana eu até falei isso no HTPC, cada sala é única e eu tenho duas salas esse ano. E a minha sala da manhã é completamente diferente da sala da tarde. Então eu não consigo fazer o mesmo tipo de trabalho, eu tenho que usar outras estratégias à tarde.

Como bem esclareceu o depoimento da docente, é necessário que o educador conheça os seus alunos para discernir quais estratégias de ensino e de gestão da sala de aula serão adequadas à turma ou especificamente a um determinado aluno. Esse conhecimento dos alunos também foi mencionado pela Professora 5: “E é apaixonante. Eu aprendo mais com os meus alunos do que eles aprendem comigo”.

Igualmente, a Professora 4 enfatiza a relevância do conhecimento dos alunos, inclusive mencionando a sua contribuição para o enriquecimento da bagagem de saberes profissionais do professor:

Esse ano eu tenho alunos tal, ano que vem eu tenho outros, eles nunca são os mesmos. São dessas dificuldades que são parecidas, como criança é única, eu acho que se você teve mil alunos, você teve mil tipos de ensinar. Eles são diversos, cada aluno é um. Essa diversidade de você estar a cada ano com uma turma, a cada ano vai te proporcionando novas vivências, novos aprendizados.

Esses extratos de fala das professoras mostram que o conhecimento dos alunos colaborou para que elas aprendessem a exercer a docência no decorrer de seu percurso profissional. Nesse contexto, podemos nos remeter ao *conhecimento dos alunos e de suas características* listado por Shulman (2014) como um dos conhecimentos que fundamentam o agir pedagógico dos docentes.

Nas narrativas da Professora 3 e da Professora 4 em que elas afirmam que ensinam de forma diferente porque cada aluno é único, é perceptível que elas lecionam se preocupando em estarem adequadas às particularidades dos estudantes, evidenciando a presença das atividades de *transformação e avaliação* do ciclo do raciocínio e da ação pedagógicos proposto também pelo autor. A *transformação* envolve as estratégias e os recursos empregados pelo professor para transformar o conteúdo em formas adaptadas às características dos alunos para que este seja apreendido por eles. Já a *avaliação* consiste na verificação dos conhecimentos prévios dos alunos e da compreensão que eles tiveram do conteúdo trabalhado a fim de produzir os ajustes necessários na *instrução*.

Corroborando Shulman (2014), Darling-Hammond *et al.* (2019) elegem como uma das três áreas gerais de conhecimento, habilidades e disposições que são necessárias a qualquer professor o *conhecimento dos alunos e como aprendem e se desenvolvem nos contextos sociais*, enfatizando, assim, a necessidade de conhecer os alunos para ser capaz de fornecer o suporte de que precisam para progredirem em suas aprendizagens.

Ainda, segundo Gauthier *et al.* (2014), uma das ações da preparação, primeira etapa do ensino explícito, consiste em *determinar os conhecimentos prévios*, ou seja, verificar se os alunos possuem os conhecimentos prévios necessários para a apreensão do novo conteúdo e se as concepções que os alunos têm podem facilitar ou dificultar a sua aprendizagem. Desse modo, é possível averiguar que o conhecimento dos alunos também é importante para se efetuar a gestão dos aprendizados.

4.2.2 Conhecimentos pedagógicos que fundamentam a gestão dos aprendizados e da sala de aula

Nesta subcategoria expomos os conhecimentos que fundamentam as práticas de gestão da classe e de gestão dos aprendizados, utilizando o material coletado nas entrevistas e nas sessões de observação de aula. Para facilitar a análise, os dados foram divididos em dimensões da ação docente mencionadas pelas professoras. Entretanto, é importante salientar que estas dimensões são interrelacionadas e indissociáveis.

Ainda, cabe esclarecer que as práticas pedagógicas descritas na pesquisa foram bem-sucedidas no contexto e no momento observados, o que não significa que irão apresentar efeitos positivos sem exceção, mas sim que podem servir como inspiração e referência para professores que lecionam para alunos de 1º a 3º anos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

4.2.2.1 Dominar a prática do planejamento

Um primeiro aspecto destacado pelas professoras durante as entrevistas refere-se ao planejamento, como bem ilustra a Professora 4: “A gestão da sala de aula tem que ter o planejamento. Você tem que planejar o tempo, planejar o conteúdo”.

Pelo relato da Professora 4, pôde-se depreender que ela apontou o planejamento como essencial para o sucesso na gestão da sala de aula. Essa necessidade do planejamento para uma gestão da classe eficaz foi corroborada pela Professora 5: “Pra gente gerir tudo isso, a gente tem que ter o planejamento certinho. Mas não pode ser um planejamento fechado. Porque de repente

você vai com o planejamento todo certinho, mas existem imprevistos. E os imprevistos, você tem que estar atenta a eles”.

Confirmando as falas das professoras, Gauthier *et al.* (2014) afirmam que a preparação, a interação e a consolidação constituem etapas necessárias ao desempenho da gestão da classe e da gestão dos aprendizados. Logo, podemos concluir que a realização de um planejamento sólido nessa etapa da preparação é imprescindível para que o professor consiga criar um ambiente favorável à aprendizagem dos estudantes.

Igualmente, Almeida *et al.* (2021, p. 69) confirmam que na literatura há várias referências à influência positiva que o planejamento exerce na aprendizagem dos alunos e que a complexa tarefa de ensinar se inicia com o planejamento, demandando do professor um processo que, segundo Shulman (1987), envolve: “[...] compreensão e raciocínio, transformação e reflexão, o que sugere uma vigorosa interação de ideias e de premissas a serem analisadas por meio de diferentes perspectivas”.

Nessa mesma perspectiva, a Professora 3 assim se posiciona:

O tempo inteiro a gente se dedicando, se preparando pra chegar lá. Se eu chegar na sala de aula sem preparo nenhum, criança não é boba, criança está percebendo que aquilo não foi preparado pra ela, então é onde vai acontecer de perder ali o foco, a disciplina da sala e enfim você não atinge o seu objetivo. Então uma questão primordial é o professor entrar na sala de aula com a sua aula preparada. E mesmo assim, às vezes você prepara a sua aula e chega lá, dependendo você acha que aquela aula que você preparou vai atingir as crianças, vai ter um bom *feedback* e às vezes não. Às vezes você repara que aquela aula que você planejou não foi nada daquilo e aí você vai ter que replanejar, porque aquilo que você preparou não adiantou de nada pra turma. Então é uma vida de planejar.

Esse depoimento da Professora 3, além de retratar a relevância do planejamento para o êxito na gestão da sala de aula e no ensino, também evidencia as atividades de *reflexão* e *nova compreensão* propostas por Shulman (2014), nas quais o docente analisa criticamente as situações ocorridas na sala de aula em função dos objetivos buscados e chega a novas compreensões, aprimorando seu desempenho profissional e, portanto, aprendendo com a experiência na prática.

A situação exposta pela Professora 3 de o docente planejar a sua aula e, às vezes, perceber que ela não ocorreu como ele esperava, bem como a colocação da Professora 5 a respeito da necessidade de haver flexibilidade no planejamento para o professor lidar com os

imprevistos no cotidiano da sala de aula mostram a especificidade do conhecimento profissional docente descrita por Roldão (2007).

Segundo a autora, o professor possui uma *capacidade analítica* de dominar uma diversidade de saberes técnicos e, ao mesmo tempo, ter a habilidade de improvisar conforme as ocorrências em curso no momento de sua atuação profissional demandam, o que vai ao encontro da flexibilidade no planejamento apontada pela Professora 5.

Outro aspecto destacado por Roldão (2007) é a *natureza mobilizadora e interrogativa* do conhecimento profissional docente, visto que durante a sua prática o professor mobiliza de forma inteligente e articulada uma multiplicidade de elementos em um todo complexo e, em paralelo, questiona permanentemente a sua própria ação e os acontecimentos em vigor por conta da imprevisibilidade da sala de aula. Ademais, há a capacidade de *meta-análise* do professor, que implica na postura de distanciamento e autocrítica. Tais aspectos podem ser percebidos na narrativa da Professora 3 que expressa o movimento contínuo de revisão do planejamento que os docentes fazem ao longo de sua prática.

Outro relato que revela essa especificidade do conhecimento profissional docente é expresso pela Professora 1:

Mas eu procuro sempre dar nas primeiras aulas o que é mais importante e depois nas outras aulas eu vou tirando dúvida, chamo na minha mesa pra ajudar alguns, se eu vejo que a maioria fez, eu dou um desenho, dou alguma coisa para os outros se distraírem e faço com um ou dois na minha mesa, vai dependendo ali de como está sendo, se eles estão aprendendo ou não.

Ao descrever como estrutura as aulas, a Professora 1 expõe que inicialmente ela busca realizar as atividades mais sistematizadas e, ao final da aula, ela propõe atividades mais prazerosas para os alunos e procura auxiliar aqueles que precisam de mais suporte para a aprendizagem. Essa fala mostra a capacidade de *meta-análise* do professor anteriormente mencionada e também a relevância de se conhecer a diversidade linguística, cultural e étnico-racial dos alunos para ajustar as atividades e a prática docente às suas necessidades, como bem evidenciam Darling-Hammond *et al.* (2019) ao elegerem três áreas gerais de conhecimento, habilidades e disposições que são necessárias a qualquer professor.

Essa necessidade de se conhecer o aluno foi corroborada pela Professora 2:

Então eu ponho um aluno mais ligeiro com um aluno que demanda um tempo maior e ali acontece o equilíbrio. Mas sempre tem uma atividade, um jogo pra

o aluno não se sentir desestimulado: ah tia, acabei, e aí? Não posso partir pra uma outra atividade sendo que o meu aluno que demanda um tempo maior muitas vezes é o que tem mais dificuldade e vai precisar de mim naquele momento. Então uma atividade que o meu aluno que é ligeiro, ele consiga realizar sozinho: um jogo, uma leitura, alguma coisa que consiga gerenciar o tempo que precisa ser gerenciado, mas ele não é utilizado da mesma maneira com todos os alunos.

Pelo relato, podemos verificar que a Professora 2 leva em consideração a diversidade de ritmos de aprendizagem dos alunos ao executar o planejamento das aulas e ao organizar o tempo de forma que os alunos não fiquem ociosos. Com relação ao tempo, Weinstein e Novodvorsky (2015) afirmam que o seu aproveitamento máximo é importante para favorecer a aprendizagem discente e prevenir a incidência de comportamento inadequado por parte dos alunos, sugerindo que os docentes mantenham o fluxo das atividades, minimizem a duração das transições e tornem os alunos responsáveis pela realização das tarefas e pelo monitoramento do seu próprio desempenho.

Essa ação das professoras de ajustar as estratégias de gestão da sala de aula às características do alunado revela que elas possuem um *conhecimento pedagógico geral* que, conforme Shulman (2014), contempla princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização da classe, parecendo transcender a matéria.

Na análise das pesquisas acadêmicas investigadas, Almeida *et al.* (2021) constataram que conhecer o aluno na construção do planejamento é um aspecto bastante tratado, todavia, a explicitação da elaboração de atividades diversificadas para uma mesma turma com vistas a um ensino equitativo não constitui um ponto de atenção dessas pesquisas. Diferentemente, a Professora 1 e a Professora 2, ao contar que propõem atividades extras para os alunos que terminam as atividades mais rapidamente enquanto ajudam os alunos com mais dificuldade a concluírem sua tarefa, parecem ter o intuito de desenvolver um ensino equitativo. Embora não haja garantia de que essa ação única e exclusivamente irá proporcionar a equidade na sala de aula, ela ilustra a intencionalidade das professoras em promovê-la.

Em se tratando da organização do tempo, a Professora 1 também traz uma colocação interessante: “Hoje, eu tento fazer assim: eu vou fazer alguma coisa com eles, eu já explico o que vai ser feito antes. Vamos supor, o trabalho em grupo no 2º ano, porque aí você tem que estipular os lugares, fulano senta com fulano e assim organizar pra não ficar aquela bagunça”.

Para otimizar a duração das transições, Weinstein e Novodvorsky (2015) recomendam que os professores deem instruções claras e precisas sobre como a atividade será desenvolvida

e sobre o que os alunos precisarão fazer. A fala da Professora 1 evidencia que ela busca realizar essa preparação prévia, orientando os alunos sobre o que é esperado que eles façam e planejando com antecedência as condições para o desenvolvimento satisfatório da atividade.

Essa preocupação em amenizar o tempo das transições também pôde ser averiguada durante a observação das aulas da Professora 1, conforme descrito em um trecho do diário de campo sobre o momento inicial da primeira aula observada:

Quando os alunos entraram na classe, eles já colocaram em cima da mesa da professora as suas agendas e os seus cadernos de tarefa. A professora, após verificar que todos haviam colocado as agendas e os cadernos de tarefa em sua mesa, começou a escrever o cabeçalho da escola na lousa e, em paralelo, a questionar os alunos sobre qual era o dia, o dia da semana, e o mês.

Durante a observação das duas aulas na classe da Professora 1, foi possível notar que os alunos sabem exatamente o que fazer quando chegam na sala de aula, o que conferiu certa agilidade no preparo para iniciar as atividades do dia. Diferentemente dos resultados encontrados na dissertação de Vedana (2016) que verificou que as professoras participantes da pesquisa possuíam dificuldade em chamar a atenção dos alunos para instruí-los a respeito dos procedimentos que eles deveriam realizar nas transições da rotina da sala de aula que, por sua vez, acabavam ocorrendo de forma lenta e desorganizada.

Outro fator que exerce influência na aprendizagem discente e foi citado na fala da Professora 2 refere-se à organização do ambiente físico da sala de aula: “Eu gosto muito de trabalhar com agrupamento. Essa organização de sala de aula de carteira uma atrás da outra enfileirada não me satisfaz, eu não gosto da sala de aula assim. Na minha sala de aula, as mesas também são dispostas diferente”.

Um dos pontos elencados por Darling-Hammond *et al.* (2019) para o êxito na gestão da sala de aula é a organização eficaz do espaço físico. Como bem afirmam os autores, a estruturação espacial precisa estar adequada aos objetivos do docente e ao tipo de ensino que se pretende realizar. Quando a Professora 2 relata que não utiliza o tradicional arranjo das carteiras enfileiradas em virtude de empregar a estratégia do agrupamento produtivo nas aulas, ela demonstra organizar a disposição das carteiras de acordo com a sua intencionalidade, promovendo maiores possibilidades de interação entre os estudantes.

Com exceção da Professora 2, as demais professoras dessa pesquisa não descreveram como organizam o ambiente físico da sala de aula. Na observação das aulas da Professora 1 e da Professora 5, a pesquisadora notou que as paredes possuíam cartazes com trabalhos dos

alunos, o alfabeto, os números e, na classe da Professora 5, até mesmo uma mesa com materiais escolares que os alunos tinham livre acesso e bexigas. Porém, as mesas se encontravam na tradicional disposição em fileiras. Talvez, as professoras, apesar de demonstrarem cuidado com a estruturação da classe, ainda não tenham ciência da diversidade de possibilidades de se organizar o espaço e seus efeitos ou mesmo tempo para pensar mais detidamente a esse respeito, principalmente em relação à distribuição das carteiras.

Ainda, em termos de organização do ambiente físico da sala de aula, Vedana (2016) constatou que uma das professoras observadas em sua pesquisa não dispôs as carteiras de um modo que favorecesse o desenvolvimento do ensino e o monitoramento dos alunos. Diante dessas observações, podemos depreender que esse assunto poderia ser mais contemplado nas formações docentes para ajudar os professores a adquirirem um olhar mais crítico sobre esse âmbito e a aperfeiçoarem a estruturação física da sala de aula.

4.2.2.2 Saber promover a construção de sentidos e motivação durante as aulas

A necessidade de se manter a motivação dos alunos constitui outro elemento abordado pelas professoras durante as entrevistas, conforme os seguintes depoimentos:

Na prática é assim: não deixar a criança perder o foco. Quando você ver que a criança está perdendo o foco, você brinca, você pede pra ele sair da sala, você sempre tem que ter uma carta na manga. Não tem outra forma. Quando o aluno está ali na carteira atormentando, você chama pra te ajudar. (PROFESSORA 4).

Eu volto a falar pra você, é a prática. Porque hoje em dia o que menos atrai o aluno é a sala de aula. Lá não tem o que é legal pra ele. Então você tem que fazer de tudo um pouco pra aquele ambiente ser legal pro aluno. Você tem que buscar as coisas pra que o seu aluno se sinta bem ali. É muito difícil. Você tem que se desdobrar, você tem que ser uma artista ali dentro, pra você trazer esse aluno ali pra escola pra ele aprender, pra ele ser feliz. (PROFESSORA 5).

O destaque dado pela Professora 4 e pela Professora 5 à importância de o professor valer-se de uma multiplicidade de estratégias e recursos para instigar o entusiasmo dos estudantes pela aula vai ao encontro da afirmação de Weinstein e Novodvorsky (2015) de que os docentes têm a responsabilidade de estimular o envolvimento de todos os estudantes nas atividades de aprendizagem, devendo esforçar-se para criar um contexto em sala de aula que suscite a motivação e o interesse dos alunos.

Um momento interessante observado em uma das aulas da Professora 5 ilustrou bem como ela está ciente de sua responsabilidade de motivar a turma e como ela usa sua criatividade ao desempenhar essa tarefa: quando a professora estava explicando na lousa um conteúdo de matemática a respeito das dezenas e das unidades, os alunos começaram a brincar com os lápis, olhar para os lados e conversar baixinho. Em virtude de estar em estado de alerta às expressões faciais e corporais dos alunos, ela logo percebeu que eles estavam ficando dispersos, pegou um cartaz com o desenho de uma foca, colocou-o em frente ao seu rosto e disse: “Foca” e os alunos riram e responderam: “em mim”. E assim ela e os alunos repetiram mais duas vezes as falas “Foca” e “em mim” e todos ficaram em silêncio prestando atenção na instrução da professora.

Ao notar que os alunos estavam ficando distraídos no meio de sua explicação, a Professora 5 utilizou um recurso lúdico para recuperar a atenção dos estudantes e, assim, dar continuidade à exposição do conteúdo na lousa. Tal prática evidencia bem este papel do professor apontado por Weinstein e Novodvorsky (2015) de incentivar o envolvimento dos alunos na aula e a habilidade da docente de dispor de estratégias ajustadas às características do público infantil para manter a motivação da classe.

Aliás, cabe esclarecer que na observação das aulas da Professora 1 e da Professora 5, não foram raros os momentos em que elas caminhavam pela sala de aula fazendo um afago na cabeça dos alunos, elogiando o seu desempenho nas tarefas e estabelecendo um diálogo sobre algum assunto da vida particular dos alunos, o que mostra a sua intencionalidade em estimular a instauração de um clima agradável e amistoso na classe, adotando, portanto, uma postura que favorece que os alunos se sintam seguros e motivados. Além disso, esse empenho em conhecer os interesses, o contexto familiar e as atividades de lazer dos alunos nas situações de diálogo revela que as professoras possuem um *conhecimento de contextos educacionais* que, como explica Shulman (2014), abrange o conhecimento do funcionamento do grupo ou da sala de aula e das comunidades e suas culturas e também que elas possuem *conhecimento dos alunos e de suas características*.

Outra postura docente que cooperou com o engajamento dos alunos foi observada na aula da Professora 1, que se mostrou atenta aos alunos enquanto olhava as suas agendas. Ao notar que alguns alunos estavam terminando de copiar o cabeçalho, a professora interrompeu sua tarefa de verificar as agendas, se dirigiu à lousa e escreveu o enunciado “Escreva os números do 0 ao 60” e orientou a classe a copiar o enunciado do exercício abaixo do cabeçalho e a escrever os numerais do 0 ao 60. Assim, aqueles alunos que tinham copiado o cabeçalho iniciaram a nova atividade e ela voltou a ver as agendas. Essa preocupação da Professora 1 de

não deixar os alunos ociosos corrobora a afirmação de Weinstein e Novodvorsky (2015) de que é importante evitar que o fluxo das atividades seja interrompido, pois quando os alunos precisam esperar, sem nada para fazer, há altas probabilidades de a motivação deles diminuir e de ocorrer um mau comportamento.

Em conformidade com essa perspectiva da atuação do professor no sentido de motivar os seus alunos, a Professora 1 assim se posiciona: “E tem aquela parte do elogio, do entusiasmar a criança, mesmo que ela faça um avanço mínimo, você estar elogiando, incentivando [...]. Sabe, pra ela pegar ali aquele interesse, esmero de fazer as coisas bem feitas”.

Pelo relato da Professora 1, pôde-se depreender que ela considera os elogios importantes para incentivar o engajamento dos alunos nas atividades propostas, o que foi possível constatar durante a observação de suas aulas quando, por exemplo, faltando cerca de quinze minutos para acabar a aula, ela falou para as crianças que desenhar era muito importante porque desenvolvia várias áreas do cérebro, a imaginação e a criatividade e que ela iria dar um adesivo para as crianças que tinham feito o desenho com capricho. Em seguida, ela foi passando de carteira em carteira elogiando cada aluno e colando um adesivo em seu caderno. Nesse momento, ela mostrou-se carinhosa e atribuiu uma atenção especial ao desenho de cada aluno, comentando sobre os elementos que continham, as cores que foram usadas, os detalhes, etc. de modo que conferiu aos elogios uma certa personalização e, ainda, esclareceu aos alunos os benefícios trazidos pela realização da tarefa de desenhar.

A esse respeito, Weinstein e Novodvorsky (2015) elegem o elogio como uma boa maneira de incentivar os estudantes a apresentarem uma conduta adequada e a se empenharem na realização das tarefas de aprendizado. Entretanto, elas advertem que é necessário que o elogio seja específico e sincero, devendo-se evitar frases repetitivas que pouco impactam na motivação do aluno. Ademais, elas elencam outra prática que contribui para motivar os alunos, que é a explicitação dos ganhos proporcionados pelo cumprimento da tarefa, visto que justifica a pertinência de se efetivá-la. Assim, podemos observar que a Professora 1 atuou em concordância com os constructos das autoras.

Outra prática da Professora 1 que coopera para sustentar a motivação da classe foi mencionada por ela durante a entrevista:

Uma coisa que eu não fazia antes era a rotina. Desde que eu comecei a fazer a rotina, faz uns 3 anos que eu escrevo a rotina, eu sinto que eles ficam bem menos ansiosos, não ficam perguntando o que vai ter, eles já vão ler lá, conseguem: ah, então daqui a pouco a gente já vai embora e já começam a se organizar, entendeu. Então isso me ajuda muito, a rotina.

Como relatado pela Professora 1, a rotina contribui para o preparo emocional dos estudantes, os quais acabam se organizando melhor para as atividades do dia e têm seus níveis de ansiedade reduzidos, assim, encontrando-se mais dispostos para a aprendizagem. Com relação à rotina, Weinstein e Novodvorsky (2015) salientam que rotinas claras diminuem a incidência de confusão e de comportamento indevido por parte dos alunos, ajudando a criar um ambiente previsível e compreensível, o que contribui para a otimização do tempo e o fomento da disponibilidade dos alunos para o aprendizado.

Um ponto importante sobre a motivação do aluno foi trazido pela Professora 2:

O que atrapalha também muito a gestão da sala de aula são as interferências externas. Tanto na rede pública, quanto no particular. Às vezes você está lá no melhor momento da sala de aula e vem alguém: ah, tem que fazer não sei o que. Nossa, isso aí quebra muito o clima. Depois pra você retomar da onde você parou, tem aluno que se perde e a gente não retoma mais. Mas aí também vai desse jogo de cintura, não tem como você fechar a porta da sua sala de aula e esquecer o mundo lá fora.

Diante da imprevisibilidade da sala de aula, é necessário, como bem ressaltou a Professora 2 em seu relato, saber reestabelecer a motivação dos alunos após a ocorrência de alguma interrupção, o que evidencia a relevância da *capacidade analítica* do professor descrita por Roldão (2007), que consiste na combinação de diversos saberes técnicos e da habilidade de improvisação para lidar com os acontecimentos em vigor na classe.

Em síntese, é possível averiguar que as professoras participantes constantemente buscam despertar o interesse de seus alunos, lançando mão de diversas estratégias e mobilizando diferentes conhecimentos profissionais, o que evidencia que elas estão conscientes do papel que a motivação tem na ocorrência da aprendizagem discente e da responsabilidade que elas possuem enquanto docentes de promovê-la.

4.2.2.3 Saber promover a aprendizagem dos alunos

Outra ação referida pelas professoras nas entrevistas foi a preocupação em promover a aprendizagem dos alunos, aludindo, portanto, à gestão dos aprendizados:

Você tem que atingir a maior parte dos alunos. Quando você está ali na frente ensinando você tem que ver se a sua didática, se a sua maneira de explicar

aquilo atingiu a todos os alunos. Aí se uns 4 ou 5 apresentou dificuldade, aí você vai abordar aquele aluno mais ali no individual de uma outra forma. E às vezes, como eu falo para os meus alunos: olha, hoje eu vou ensinar de um jeito, depois eu vou ensinar o mesmo conteúdo de um outro jeito. (PROFESSORA 4).

No relato da Professora 4, ela retrata a importância de apresentar o conteúdo de maneira significativa e diversificada para os alunos, favorecendo, portanto, que a sua instrução esteja ajustada às necessidades dos alunos e que o conteúdo seja de fato aprendido. Essa colocação concorda com a ação da gestão dos aprendizados de *atenção aos ritmos de aprendizagem e às necessidades dos alunos* que, segundo Almeida *et al.* (2021), envolve escutar os alunos para identificar suas diferenças individuais, realizar intervenções pedagógicas ajustadas às características dos alunos, diversificar o tempo de aprendizagem para favorecer o êxito de todos, articular os tipos de apoios e estratégias oferecidos aos alunos e acompanhar os desempenhos dos alunos para ajudá-los quando for preciso.

Ainda, a Professora 4, ao mencionar que busca ter uma didática clara, ensina um mesmo conteúdo de diversas formas e usa uma abordagem diferente para os alunos com dificuldade, demonstra estar coerente com as estratégias do ensino explícito de garantir uma taxa de sucesso elevada, levar em conta diferentes formas de conhecimento, utilizar uma linguagem clara e precisa, verificar a compreensão e explicar, ilustrar através de modelagens, demonstrar. Tais ações correspondem à etapa da interação, que Gauthier *et al.* (2014) definem como o momento de colocar o planejamento em prática, isto é, o ensino propriamente dito.

Ademais, outra pesquisa que confirma a importância de usar estratégias diferentes para explicar um mesmo conteúdo mencionada pela Professora 4 foi desenvolvida por Segundo (2007), que propôs um questionário para 102 estudantes da 8ª série do ensino fundamental egerem as formas do professor conduzir a aula que facilitam a aprendizagem do aluno. Na apuração dos resultados, verificou-se que a segunda opção mais votada pelos alunos foi “Tira dúvidas; explica quantas vezes for necessário e de formas diferentes”.

Nesse mesmo sentido, a Professora 4 traz uma fala em que descreve brevemente sua maneira de expor o conteúdo aos alunos, mostrando que ela procura instigar a participação dos alunos na apresentação do conteúdo, o que também converge com a perspectiva do ensino explícito, que percebe o aluno como sujeito ativo e participativo no seu aprendizado:

Eu uso muito a lousa. Do livro eu vou pra lousa. Eu gosto muito de fazer desenho, eu vou muito pro visual: quem quer desenhar aqui? O que você acha

que está faltando aqui? Então eles participam. É você ter sempre uma carta na mão. O aluno perdeu o foco, você ter sempre um jeito de chamar a atenção.

Outro depoimento que caminha nessa direção da relevância de um ensino envolvente é trazido pela Professora 1:

Procurar achar ali uma forma de cativar aqueles alunos, de trazer eles pra você da melhor forma pra que você ganhe ali eles, pra que você consiga produzir alguma coisa na sala de aula, porque é bem complicado. Às vezes não é só você chegar dando a sua matéria, você tem que trazer os alunos [...].

Essa fala da Professora 1 revela um fator importante: não basta apenas transmitir o conteúdo, é preciso que a apresentação do conteúdo seja interessante e significativa para os estudantes. Tal perspectiva denota a legitimidade do *conhecimento pedagógico do conteúdo* descrito por Shulman (2014) para facilitar a aprendizagem do aluno. De acordo com o autor, o *conhecimento pedagógico do conteúdo* (PCK) corresponde à capacidade do docente de transformar o conhecimento do conteúdo que ele possui em formas pedagogicamente adaptadas às características dos alunos, viabilizando, desse modo, a compreensão e a aprendizagem do mesmo por parte do alunado.

No que diz respeito à observação de aulas da Professora 1, podemos citar uma prática que corrobora esse posicionamento expressado por ela na entrevista: Quando os alunos terminaram de copiar o cabeçalho, a professora disse que iria contar uma história, mostrou a capa do livro e perguntou para a turma sobre o que eles achavam que aconteceria na história. Ela ouviu atentamente os comentários dos alunos, levantou novos questionamentos a partir de suas colocações e concluiu informando que iniciaria a contação da história e que eles deveriam prestar atenção para verificar se seus palpites estavam corretos.

A professora leu a história variando a entonação da voz para demonstrar as falas dos diferentes personagens, buscando expressar as emoções dos personagens enquanto ia mostrando as ilustrações do livro e fazendo pausas ao longo da história para perguntar aos alunos o que eles achavam que iria acontecer. Os alunos mostraram-se atentos e foram levantando algumas hipóteses quando questionados pela professora.

Ao finalizar a contação, a professora perguntou quais eram os personagens da história e foi anotando os nomes citados pelas crianças na lousa, formando uma lista dos personagens. Ela informou que os alunos não precisavam copiar a lista no caderno e começou a conversar

com os alunos sobre os acontecimentos da história, questionando-os a respeito das ações dos personagens e suas consequências. Como a história retratava um menino que contava mentiras, a professora aprofundou a conversa sobre este tema, perguntando aos alunos sobre situações que eles vivenciaram envolvendo mentiras e encerrando o diálogo com a conclusão de que é necessário dizer a verdade.

Em seguida, a professora pediu que os alunos desenhassem a parte da história que mais gostaram com capricho, afirmando que daria um adesivo para os alunos que fizessem um desenho bonito e explicitando os benefícios que desenhar proporciona. Ao decorrer dessa atividade, a professora foi caminhando pela sala de aula perguntando aos alunos sobre o motivo de terem escolhido representar aquele acontecimento ou personagem em seu desenho, que opinião tinham sobre a história, se a recomendariam para um amigo, etc. Finalmente, ela colou um adesivo no caderno de cada aluno e elogiou de forma particular cada desenho.

No momento retratado, a Professora 1 promoveu um engajamento por parte das crianças ao utilizar situações do seu cotidiano, problematizando-as e levando os estudantes a refletirem sobre elas. Nesse contexto, ela criou condições favoráveis para a aprendizagem de estratégias de leitura ao suscitar diferentes interpretações da história e, tendo em vista a sua temática, ainda oportunizou o desenvolvimento moral dos alunos ao incentivá-los a pensar nas consequências que o ato de mentir pode acarretar e ao levá-los a refletir sobre experiências que eles tiveram em sua vida pessoal que envolviam algo relacionado à mentira. Assim, ela adaptou pedagogicamente suas estratégias de ensino às particularidades dos alunos e mobilizou os seus conhecimentos prévios para facilitar a aprendizagem, convergindo com a ação de *valorização dos conhecimentos prévios e das contribuições dos alunos* descrita por Almeida *et al.* (2021).

Ainda, em termos de conhecimentos docentes, é possível associar as práticas da Professora 1 ao ciclo de atividades envolvidas no raciocínio pedagógico descrito por Shulman (2014):

Compreensão: segundo o autor, envolve a compreensão ampla do conteúdo e das ideias relacionadas a ele, dos propósitos que se busca atingir com o ensino e de como adaptar o conteúdo pedagogicamente para que os alunos aprendam. Observou-se que a Professora 1 possui conhecimento sobre o letramento e as estratégias de leitura, bem como sobre estratégias de ensino que favorecem o seu aprendizado por parte dos alunos. Apesar de não se ter visto o planejamento escrito da professora, pôde-se notar a sua intenção de desenvolver o contexto de letramento dos alunos.

Transformação: em resumo, abrange processos de transformação que resultam em um conjunto de estratégias para apresentar uma aula e demandam a preparação dos materiais, a representação das ideias, a seleção dos métodos e/ou modelos de ensino e a adaptação dessas representações às características dos alunos. Viu-se que a Professora 1 selecionou o livro previamente, elegeu as estratégias, as analogias, os exemplos que iria utilizar para apresentar a história e trouxe elementos do cotidiano dos alunos para suscitar interpretações da história.

Instrução: contempla o desempenho de vários atos de ensino, tais como “[...] organizar e gerenciar a sala de aula; apresentar explicações claras e descrições vívidas; atribuir e verificar trabalhos; e interagir eficazmente com os alunos [...]” (SHULMAN, 2014, p. 219). As práticas da Professora 1 observadas nessa aula podem exemplificar essa atividade.

Avaliação: inclui a análise da compreensão dos alunos, dos acontecimentos da aula e da própria prática. Ao decorrer da aula, a Professora 1 constantemente lançou questões aos alunos e mostrou-se atenta às suas falas. Ademais, ela propôs que os alunos se expressassem por meio do desenho. Todas essas ações permitiram que ela verificasse as compreensões, ideias, opiniões e sentimentos que os alunos possuíam a respeito da história e dos temas abordados.

Por fim, há a *reflexão*, que é quando o professor reflete criticamente sobre o ensino e o aprendizado que acabaram de ocorrer, e a *nova compreensão*, que é quando essa reflexão crítica resulta em uma nova compreensão e/ou aprendizagem. Como essas atividades geralmente acontecem após a aula, não foi possível apurar a realização delas pela Professora 1. Entretanto, a Professora 1 mencionou na entrevista que continuamente reflete sobre a sua atuação pedagógica e busca aprimorá-la, o que nos dá indícios de que ela realiza essas atividades em determinados momentos da sua trajetória profissional.

Outras situações que contribuíram significativamente para o envolvimento dos alunos foram observadas em uma aula da Professora 5 no início do mês de março: Ao entrar na sala de aula, os alunos foram pegando os seus materiais e se sentando em seus lugares enquanto a professora procurava no seu celular a anotação da página do livro didático que ela havia planejado trabalhar naquele dia. Alguns minutos depois, a professora se dirigiu para a frente da turma com um livro didático de Língua Portuguesa em mãos, informou aos alunos que a partir daquele dia eles iriam começar a utilizar os livros didáticos nas aulas, pediu que prestassem atenção porque ela iria explicar como se usava o livro e começou a fornecer uma sequência clara e precisa de orientações a respeito da estruturação do livro contendo informações como a localização do número das páginas, o que era um sumário, o que era um capítulo, etc.

Ao finalizar a explicação, ela abriu um armário no qual estavam guardados todos os livros, chamou três alunos que já sabiam ler e pediu que eles fossem lendo os nomes dos colegas e entregando os livros. Nesse momento, a maioria dos alunos permanecia em silêncio e ia folheando as páginas do livro demonstrando curiosidade. A Professora 5, por sua vez, ia retirando de outro armário os materiais que ela utilizaria naquele dia e os organizando em sua mesa. Após verificar que todos tinham recebido o seu livro, ela pediu que os alunos escrevessem o seu nome completo na primeira página. Depois, ela lembrou onde ficava a localização do número da página, escreveu na lousa o número da página que eles iriam fazer e pediu que os alunos tentassem encontrar sozinhos essa página. Após dar alguns minutos para a realização de tal tarefa, a professora foi caminhando pela classe e ajudando os alunos que não conseguiram abrir o livro na página solicitada. Quando todos estavam com o livro aberto na página correta, ela pediu que pegassem o olho mágico, um recurso pedagógico elaborado pela professora para auxiliar os alunos na leitura, que consistia em um palito de sorvete com um olho de plástico colado em uma das pontas. Alguns alunos não trouxeram o objeto e a professora mostrou-se descontente, repreendendo-os por não terem cumprido o combinado de deixar o olho mágico no estojo todos os dias e instruindo-os a utilizar o dedo para a leitura.

Em seguida, os alunos leram o alfabeto que estava na página do livro em voz alta três vezes, colocando o olho mágico ou o dedo em cima de cada letra que pronunciavam. Então, a professora escreveu na lousa o nome de uma menina que começava com a letra A e o nome de um menino que começava com a letra C e perguntou para a classe por que o nome da menina vinha antes do nome do menino na lista de chamada. Um aluno disse que era porque o menino era cavalheiro e deixou a menina ir primeiro, outros alunos então disseram que também achavam que esse era o motivo. Uma aluna disse que era porque o nome da menina tinha mais letras que o nome do menino e alguns alunos afirmaram que era por isso. Encerrados os palpites dos alunos, a professora começou a explicar que a ordem alfabética era a ordem das letras no alfabeto, lembrou que na semana passada ela chamou os alunos para entregar a prova em ordem alfabética e mostrou a lista de chamada, explicando que os nomes dos alunos ficavam em ordem alfabética porque ficava mais fácil de achar. Mostrou, então, que no alfabeto a letra A vinha antes da letra C e por esse motivo o nome da menina veio antes.

Posteriormente, a professora perguntou para a sala qual letra vinha depois do C no alfabeto e todos responderam que era a letra D. Ela perguntou se na sala tinha algum aluno que o nome começava com a letra D e todos disseram que não. A professora questionou qual letra vinha depois do D e todos responderam que era o E. Então ela perguntou se o nome de alguém

da sala começava com E e os alunos falaram o nome de uma aluna que começava com E. A professora escreveu o nome dela na lousa e disse que o nome dela era o próximo depois do nome do aluno que iniciava com C. E assim ela sucedeu até finalizar a escrita do nome de todos os alunos na ordem da lista de chamada. Por fim, ela explicou de maneira clara como os alunos deveriam realizar a atividade que estava no livro didático e foi caminhando pela sala de aula, verificando o progresso dos estudantes na efetuação da atividade e ajudando aqueles que ela notava que estavam apresentando dificuldade ou que pediam a sua ajuda.

Analisando essa situação de ensino, é possível identificar as etapas da gestão dos aprendizados descritas por Gauthier *et al.* (2014): preparação, interação e consolidação. A preparação consiste na etapa em que o professor planeja a aula. Embora não se tenha acessado o planejamento escrito da professora, pôde-se apreender a realização das ações correspondentes à preparação:

- Definir os objetivos do aprendizado: abrange a explicitação do que se pretende que os alunos aprendam, devendo o professor também informar os alunos a esse respeito. A Professora 5 espera que os alunos aprendam a manipular o livro didático e o conceito de ordem alfabética e, no início da aula, comunicou o seu objetivo aos alunos quando pediu que prestassem atenção na sua fala porque ela explicaria como se usa o livro.
- Delimitar as ideias mestras: envolve a identificação e a seleção dos conceitos essenciais a serem aprendidos. A Professora 5 elencou conceitos pertencentes ao contexto dos livros didáticos, como “sumário”, “capítulo”, “título”, etc.
- Determinar os conhecimentos prévios: o professor elege as noções prévias necessárias à apreensão do novo conteúdo e assegura que os alunos as relembrem ou as aprendam. Antes de explicar o que é ordem alfabética, a Professora 5 retomou o alfabeto três vezes, pois os alunos precisavam do conhecimento das letras para assimilarem o conceito de ordem alfabética.
- Integrar estrategicamente os diferentes tipos de conhecimento: ensina-se de forma explícita e integrada os conhecimentos declarativos (o que fazer), procedurais (como fazer) e condicionais (quando fazer), além de elencar os níveis de dificuldade, geralmente partindo-se do mais simples ao mais complexo. A Professora 5 explicou a finalidade do uso do livro didático, como manipulá-lo e em que momentos da aula ele seria utilizado. Além disso, ela começou a introdução ao conceito de ordem alfabética revisando um conteúdo

que os alunos já tinham aprendido, o alfabeto (nível mais simples). Em seguida, problematizou e discutiu o conceito com os alunos (aumentando o nível de dificuldade). Por fim, solicitou que realizassem sozinhos exercícios sobre a ordem alfabética (nível mais complexo).

- Planejar o ensino explícito de estratégias cognitivas: ensina-se explicitamente os processos de raciocínio para a resolução de uma tarefa. A Professora 5, por exemplo, descreveu de forma clara e detalhada como ela usa a ordem alfabética para organizar uma agenda telefônica, como um aluno deve utilizar o livro didático, etc.
- Planejar mecanismos de apoio ao aprendizado: o professor fornece um apoio maior no início e vai reduzindo-o gradativamente. Ao caminhar pela classe, a Professora 5 ajudava os alunos com dificuldade na resolução dos exercícios dando suporte na realização de um e pedindo que tentassem fazer o próximo sozinhos.
- Planejar revisões e reutilizações dos aprendizados: consiste na revisão dos aprendizados de forma integrada e diversificada. Para melhor apurar a realização dessa ação pelo professor, seria ideal uma observação mais prolongada. Contudo, apesar do tempo mais restrito, foi possível notar que a Professora 5 revisava aprendizados que os alunos já possuíam ao longo das explicações.
- Verificar o alinhamento curricular: busca-se um alinhamento entre o currículo preconizado, o ensino desenvolvido e a avaliação realizada. Foi visível o encadeamento das ações planejadas pela Professora 5. Ademais, ela deixou claro ao longo da entrevista que está continuamente refletindo sobre as suas práticas.
- Estabelecer roteiros de aula: corresponde ao planejamento do desenvolvimento das aulas. A descrição dos acontecimentos na aula e das práticas da Professora 5 em seu decurso podem exemplificar este item.

Quanto à interação, em síntese, equivale à colocação do planejamento em prática e, segundo Gauthier *et al.* (2014), envolve as seguintes estratégias gerais: maximizar o tempo de aprendizado escolar; garantir uma taxa de sucesso elevada; cobrir a matéria a apresentar aos alunos; favorecer modalidades de agrupamentos eficazes; dar apoio ao aprendizado; levar em conta diferentes formas de conhecimento; utilizar linguagem clara e precisa; verificar a compreensão; explicar e ilustrar através de modelagens; manter um ritmo constante; diferenciar de outra forma.

Relacionando a etapa com as práticas observadas, vê-se que a Professora 5 estabeleceu procedimentos de rotina que agilizaram a realização das tarefas diárias e as transições entre as atividades, possuía domínio do conteúdo e o apresentou aos alunos com estratégias eficazes e de forma relacionada ao cotidiano, ajudou os alunos com dificuldade, problematizou e integrou diversos conhecimentos, comunicou-se de forma clara e direta, monitorou a compreensão dos alunos, forneceu exemplos e recursos visuais para fomentar a explicação do conteúdo e as orientações sobre a realização das atividades, promoveu a participação dos alunos e o debate.

Com relação à etapa da consolidação, Gauthier *et al.* (2014) afirmam que ela envolve deveres de casa; revisões cotidianas, semanais e mensais; avaliações formativas e somativas, com o intuito de checar a efetivação dos aprendizados dos alunos. No início da aula, os alunos deixaram seus cadernos de tarefa na mesa da Professora 5, evidenciando que ela fornece deveres de casa diariamente e os corrige no dia seguinte. Também viu-se que a professora revisou conhecimentos necessários para a aula daquele dia e caminhou constantemente pela classe a fim de verificar a compreensão e o desempenho dos alunos na realização dos exercícios propostos.

Corroborando essa perspectiva de facilitar a aprendizagem, a Professora 5 abordou um ponto relevante:

Dentro da sala de aula a gente tem que ser um pouco artista. Você está ali dentro da sala explicando um conteúdo com tudo já dentro da sua cabecinha, tudo certinho, o seu planejamento pronto, mas o jeito que você está passando um entende, o outro não, dois entendem, cinco não. Naquele momento você tem que ter aquele *feeling*: opa, o que está acontecendo? O que eu tenho que fazer?

Com essa fala da Professora 5, podemos nos remeter a um condicionante da atuação na docência: o objeto de trabalho do professor são seres humanos. Tal condição ocasiona certa imprevisibilidade ao cotidiano da sala de aula que demanda o exercício contínuo por parte do professor de reflexão sobre a própria ação e sobre os acontecimentos em vigor em função dos objetivos que visa alcançar para ajustar seu desempenho profissional às necessidades do momento, o que consiste, segundo Roldão (2007) na *capacidade analítica* do professor. Desse modo, é possível notar a relevância da *capacidade analítica* para nortear as ações do professor durante a prática pedagógica a fim de facilitar a aprendizagem discente.

Outro depoimento da Professora 5 traz um exemplo interessante de estratégia de ensino:

Então por isso eu faço o agrupamento: olha lá, ajuda fulaninho, ajuda ciclaninho. Olha só essa parte aqui você fez melhor que a professora, você não quer ir lá e dar aula para o ciclaninho? Vai lá e explica para ele. Isso funciona muito. Faça isso pra você ver, essa prática é muito boa. Você trabalhar com as crianças junto com você. Você vai trazer aquelas crianças que sabem mais para ajudar aquelas que tem mais dificuldade. E as que sabem mais vão ficar mais seguras. E as crianças que estão com mais dificuldade vão ficar mais seguras e aprender mais, talvez até vão aprender mais com as outras crianças do que com a professora. Isso é muito bom. Tudo isso você tem que ter essa visão. Se desprender: só eu tenho que ensinar. Não. O coleguinha pode ajudar e ensinar também.

Tendo em vista que a sala de aula é formada por uma variedade de alunos, o docente precisa lidar com a diversidade de aprendizagem, linguística, cultural e social dos estudantes. Nesse sentido, podemos constatar a importância do *conhecimento dos alunos e de suas características* apontado por Shulman (2014) e também por Darling-Hammond *et al.* (2019) para fundamentar o planejamento e a prática docente de forma que coopere para a facilitação da aprendizagem discente.

Considerando essa necessidade de atender a diversidade de aprendizagem dos alunos, a recomendação da Professora 5 de oportunizar que os estudantes realizem um trabalho colaborativo de ensinar uns aos outros corrobora a estratégia de favorecer modalidades de agrupamento eficazes na etapa da interação descrita por Gauthier *et al.* (2014, p. 162). A esse respeito, os autores apontam que diversos estudos comprovam que o trabalho com agrupamentos traz impactos positivos à aprendizagem como o desenvolvimento de habilidades de socialização e o aumento da probabilidade do surgimento de fatores relacionados à melhoria do aprendizado, tais como “explicações claras, modelagens, práticas guiadas, *feedbacks* e respostas frequentes”.

Em suma, os extratos de fala das entrevistas e a descrição das situações de ensino observadas nos permitiram verificar que as professoras se preocupam em realizar o seu trabalho com eficácia e também que as práticas pedagógicas que elas desenvolvem se mostraram alinhadas às dimensões da gestão dos aprendizados citadas nas pesquisas analisadas por Almeida *et al.* (2021), a saber: construção de sentidos e motivação; valorização dos conhecimentos prévios e das contribuições dos alunos; estímulo ao pensamento criativo; problematização, elaboração e consolidação de conceitos; atenção aos ritmos de aprendizagem e às necessidades dos alunos; avaliação e consolidação da aprendizagem.

Ademais, cabe mencionar que as práticas dessa pesquisa se assemelham em diversos aspectos às práticas das docentes que participaram do estudo de Buzzato (2018), que teve o

objetivo de investigar as práticas de boas professoras que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental. Em resumo, a prática profissional das docentes no estudo de Buzzato (2018) se pautava nos constructos do ensino explícito, era sistematizada e fundamentada em um planejamento sólido, mas, ao mesmo tempo, permitia a abertura às mudanças, às revisões e aos diálogos com os alunos a fim de melhor alcançar os objetivos de ensino visados. Tais características da prática profissional são igualmente percebidas na análise exposta neste item, o que nos possibilita considerar em certo grau as participantes da nossa investigação como boas professoras.

4.2.2.4 Saber como criar normas de convivência

Quando questionada a respeito da convivência dos alunos em sala de aula, a Professora 1 assim se manifestou:

Também não precisa ter silêncio completo porque eu gosto que eles troquem, que um ajude o outro: ah professora eu acabei, posso ajudar o meu colega? E aí se eu vejo que dá, eu falo: ajuda, não dá a resposta, ajuda. Às vezes, não sempre também. Então eu faço isso, eu vou, aí no finalzinho da aula eu conto alguma história ou a gente canta alguma música ou eu dou uma massinha ou um desenho ou deixo eles conversarem mesmo. Quando a sala está muito agitada eu faço diferente, eu anoto o nome na lousa se conversou, sabe aquelas coisas assim de dia a dia mesmo.

Pelo relato, é possível depreender que a Professora 1 diversifica as estratégias para manter a disciplina da classe de acordo com o nível de agitação dos estudantes, mostrando estar em constante processo de análise das situações em ocorrência na aula para ajustar sua atuação profissional às necessidades do momento. Essa sensibilidade da Professora 1 aos seus alunos revela o *conhecimento dos alunos e de suas características* que ela possui e essa diversificação das suas estratégias em função de como os alunos se encontram naquele instante evidencia o seu *conhecimento pedagógico geral*, ambos conhecimentos apontados por Shulman (2014).

Igualmente, ao afirmar que os alunos não precisam estar em silêncio o tempo todo, ela demonstra uma concepção averiguada nos estudos de Weinstein e Novodvorsky (2015). Segundo as autoras, antes de 1970, concebia-se a sala de aula disciplinada como aquela silenciosa. Entretanto, após a publicação da pesquisa de Kounin (1970) sobre gestores de sala de aula eficazes, surgiram mudanças na visão sobre a disciplina na classe e as estratégias de intervenção disciplinar passaram a ser voltadas mais para a prevenção do comportamento

disruptivo. Além disso, diversos estudos têm comprovado os benefícios da interação entre os alunos, contribuindo para pôr fim à ideia do silêncio absoluto.

Corroborando essa ideia, a Professora 5 apresenta o seguinte depoimento:

E é difícil pra eles, não existe mais 24 robozinhos sentados na sala de aula. Isso não cabe mais na educação. Mas a gente tem que pôr a disciplina. Tudo pode ser feito quando há disciplina. A disciplina na conversa, a disciplina no fazer, a disciplina no gerir as coisas ali dentro, a minha disciplina para com eles também. Eu também tenho que ter disciplina.

Com essa fala, a Professora 5 expressa a percepção das transformações que ocorreram no público estudantil ao decorrer das últimas décadas, também estando consoante com a concepção descrita por Weinstein e Novodvorsky (2015) de que a disciplina não é sinônimo de silêncio absoluto, e, ainda, menciona um ponto importante: a disciplina por parte do professor. Confirmando a colocação da Professora 5, ao eleger algumas recomendações para se estabelecer a disciplina na classe de forma respeitosa, Weinstein e Novodvorsky (2015) reiteram que o docente é um modelo para os alunos e destacam que por esse motivo é necessário que ele tenha uma postura adequada e respeitosa.

Ainda com relação à conduta do professor, Darling-Hammond *et al.* (2019) ressaltam que ela exerce efeitos significativos no comportamento dos alunos e que quando o professor está constantemente prestando atenção às ações dos alunos, ele tem maiores probabilidades de prevenir transgressões e problemas na sala de aula, o que reforça a importância de o docente estar atento a si mesmo e buscando estar em estado de alerta às interações dos alunos, conforme pontuou a Professora 5.

A postura de respeito aos educandos também pôde ser percebida no relato da Professora 2:

A minha sala de aula é bastante organizada, por muitos momentos ela é bastante silenciosa, salvo em algumas atividades em grupo, dupla, que eu agrupo bastante, gosto bastante de trabalhar com agrupamento. Mas mesmo assim eu gosto de conduzir bastante. Eu deixo claro pros meus alunos que a autoridade sou eu, mas eu respeito demais eles. E eles sentem isso.

Esse cuidado das professoras da pesquisa em preservar um clima agradável na sala de aula e um bom relacionamento com a turma ao aplicar intervenções disciplinares é coerente com o quarto ponto proposto por Darling-Hammond *et al.* (2019) para uma gestão eficaz da

classe: a reparação respeitosa do comportamento do aluno. Nesse sentido, os autores afirmam que diante da variedade de estratégias para lidar com a conduta indevida é importante que o professor tenha uma boa base de conhecimentos e analise criticamente a situação para escolher mais exitosamente a estratégia a ser empregada. Além disso, os autores trazem os resultados de estudos que comprovaram que as medidas autoritárias e de alto controle são mais ineficazes, pois suscitam sentimentos negativos que minoram as possibilidades de desenvolvimento do senso de responsabilidade pessoal dos estudantes e afetam o relacionamento professor-aluno.

Weinstein e Novodvorsky (2015) também salientam que a restauração do comportamento do aluno precisa ser realizada de maneira respeitosa, enfatizando a importância de o professor estabelecer regras e expectativas de comportamento com clareza e com frequência, uma vez que quando os alunos sabem o que é esperado que eles façam, as probabilidades de ocorrer a indisciplina tendem a diminuir.

A esse respeito, na observação das quatro aulas, foi possível notar que a Professora 1 e a Professora 5 elogiavam a boa conduta dos alunos constantemente e que os alunos tinham clareza das expectativas das professoras em relação ao seu comportamento. Por exemplo, em ambas as classes, quando as professoras se dirigiam à frente da turma para explicar um conteúdo ou como deveria se efetuar uma atividade, os alunos ficavam em silêncio e atentos.

Aliás, em uma das aulas da Professora 5, ela observou que um aluno estava brincando com seu lápis enquanto ela estava dando instruções sobre a realização de uma tarefa e dirigiu uma pergunta à classe: “Quando a professora está explicando, a gente pode brincar com lápis?” e todos os alunos responderam em voz alta: “Não!”, o que fez com que o aluno imediatamente colocasse seu lápis sobre a mesa e olhasse para a professora. Tal situação demonstrou que os alunos sabiam que a Professora 5 esperava que eles ficassem em silêncio e olhando para ela em um momento de explicação. Ademais, a Professora 5 lidou com essa transgressão do aluno de forma discreta, não mencionando o seu nome, o que fez com que os outros alunos não percebessem que ela estava se referindo a ele. Assim, essa atitude também demonstra a intenção da professora em manter a disciplina de maneira respeitosa, dado que não constrangeu o aluno transgressor.

Entretanto, algo que chamou a atenção da pesquisadora é que nas salas de aula de ambas as professoras não havia nenhum registro visual das regras da turma, o que seria de grande valia para ajudar os alunos e as professoras a lembrarem os combinados a serem seguidos. Ainda, embora as professoras os elogiassem quando mostravam uma conduta adequada e eles

soubessem como era esperado que agissem, nas quatro aulas observadas, as professoras apenas retomaram as regras da classe quando algum aluno as transgrediu.

Considerando que Weinstein e Novodvorsky (2015) afirmam que os combinados precisam ser enfatizados constantemente para se prevenir o comportamento indevido, apesar de ser visível a disciplina de ambas as classes, podemos observar que as professoras poderiam ter obtido mais êxito na prevenção das transgressões se transmitissem as regras e as expectativas de comportamento mais frequentemente. Resultado semelhante à pesquisa de Vedana (2016), que também averiguou que as professoras participantes do estudo não comunicaram os combinados com tanta regularidade.

Contribuindo com essa perspectiva de manter a disciplina na classe de forma respeitosa, a Professora 3 descreve algumas práticas interessantes que ela utiliza com suas turmas:

Eu sempre gostei, logo no início, eu sempre faço os combinados com a turma, que é o contrato mesmo, um contrato didático. Hoje, o que eu faço nesse contrato didático, eu marco uma aula, duas aulas e faço uma dinâmica com eles. Nessa dinâmica, eu levo algumas figuras de comportamentos humanos. Então, a gente faz tipo uma dinâmica da troca. Dentro da caixinha, eu levo duas caixas. Em uma caixa eu exponho pra eles os comportamentos que seriam adequados e na outra caixa que vai ficar guardada, que eles vão tirar, são os comportamentos inadequados. Primeiro, eu vou mostrando aquilo que é adequado nas gravuras [...]. E a gente vai comentando: o que está acontecendo nessa gravura? Após isso a gente faz um combinado de como vai ser a nossa sala de aula daqui em diante, de como vai ser o comportamento de todos nós aqui. E aí dentro de outra caixa as crianças vão tirando uma gravura, aí tem lá uma criança beliscando a outra. Aí eu mostro e a gente vai conversando sobre aquela atitude, se é legal, se não é, o porquê não é legal [...]. Aí eu falo: então essa conduta nós não podemos ter, com qual daquelas ali você trocaria? Aí a criança vai e troca por uma gravura da criança ajudando a outra. Então é essa aqui que vai fazer parte do nosso combinado e assim vai. A gente construiu esse combinadinho, fica exposto lá na nossa sala. E aí quando a gente fura o nosso combinado, alguém sempre fura, a gente lembra: lembra que a gente trocou? Eu venho fazendo isso já faz um tempinho e vem dado certo. Eles mesmos cobram depois o colega que não está fazendo certinho. Mas é uma coisa diária, você tem que sempre estar falando, porque a criança não mostra só o comportamento que você combinou com ela. Também tem outras formas que eu vou usando às vezes, as técnicas da estrelinha por bom comportamento, vamos lá juntar as estrelinhas, quem quer levar as estrelinhas pra casa. Então tudo isso vai despertando na criança a vontade de levar a estrelinha pra casa, de fazer tudo certinho pra levar a estrelinha e aí a gente vai trabalhando em cima desses combinados.

Outra prática pertinente para incentivar o bom comportamento dos alunos foi observada na aula da Professora 1: ao finalizar o cabeçalho, no início da aula, ela colocou um polvo de pelúcia na frente da classe, o qual possui dois lados - um feliz e um triste. O polvo foi colocado

do lado feliz e a professora os lembrou que o polvo começa a aula feliz, mas se os alunos não se comportam, ele fica triste. Assim, enfatizando que os alunos precisavam colaborar para manter o polvo feliz até o final da aula.

Diante da faixa etária para a qual as professoras lecionam, crianças de 6 – 7 anos de idade, as estratégias acima se mostraram adequadas às características dos alunos. A Professora 3 ao trazer as imagens e incentivar as crianças a refletirem sobre os comportamentos que podem ser apresentados durante as aulas e as suas consequências colabora para o desenvolvimento da responsabilidade pessoal dos estudantes e a instauração de um clima de colaboração na classe. Já a prática da Professora 3 de dar estrelinhas para os alunos que se comportam adequadamente e a prática da Professora 1 de explorar as expressões faciais da pelúcia dispõem da ludicidade para estimular a boa conduta dos alunos na sala de aula.

Nesse mesmo sentido de respeito ao aluno, a Professora 4 assim se posiciona:

É o respeito, eu conquistei, a gente faz por conquistar. Eu não fico lá: arruma o livro, põe o livro em ordem. Você está vendo que você deixou o livro desorganizado? Você consegue perceber que quando outra criança quiser ler o livro vai ficar difícil de ela encontrar? Você consegue refletir sobre isso? Eu sempre ponho ele no meio da situação.

Um ponto relevante que ficou evidente nesse depoimento da Professora 4 é a preocupação em aplicar intervenções disciplinares de maneira que contribua com o desenvolvimento da moralidade e do senso de responsabilidade pessoal dos educandos para que progressivamente os alunos apresentem um bom comportamento de forma autônoma e o professor, por consequência, tenha cada vez menos a necessidade de reparar condutas disruptivas da turma. Tal concepção mostra-se consoante com o primeiro princípio norteador da gestão da sala de aula proposto por Weinstein e Novodvorsky (2015) - *o manejo bem-sucedido da sala de aula promove autodisciplina e responsabilidade pessoal*.

Confirmando a fala da Professora 4, a Professora 2 também demonstrou o cuidado em incentivar o desenvolvimento moral ao decorrer das aulas:

O que eu gosto de fazer bastante com relação a relacionamentos é deixar o aluno à vontade, é ele perceber que a sala de aula é dele, que é um ambiente que ele tem que se sentir à vontade, ele tem que se sentir pertencente ali. Ele tem que se sentir bem dentro da sala de aula. Então eu não gosto de brincadeiras que constrem [...]. Eu prezo muito por isso de mostrar pra eles que não tem diferença, apesar das diferenças. Então sempre que eu

trabalho um tema, um texto, uma conversa ou uma situação que eu vejo que dá pra puxar esse gancho, eu já puxo.

Tal atitude das professoras de oportunizar o desenvolvimento moral dos alunos vai ao encontro do último aspecto para uma gestão eficaz da sala de aula elegido por Darling-Hammond *et al.* (2019), que mencionam justamente o trabalho com o desenvolvimento moral, ressaltando a importância de estimular a formação de qualidades pró-sociais e morais no cotidiano escolar para favorecer a gestão comportamental e o desempenho acadêmico dos estudantes.

Com relação a esse aspecto elencado pelos autores, durante a observação de uma das aulas da Professora 1, houve um momento em que ela buscou promover o desenvolvimento da moralidade dos alunos. Após ler uma história de um menino que contava mentiras e acabou se prejudicando por conta disso, a professora conversou com as crianças sobre a importância de falar a verdade e sobre possíveis consequências da mentira, motivando os alunos a expressarem suas ideias e opiniões sobre o tema e levantando novos questionamentos a partir de suas colocações. Dessa forma, todos os alunos se engajaram no debate, mesmo aqueles mais tímidos que, apesar de não se manifestarem, mostravam-se atentos às falas dos colegas.

Outra situação favorável ao desenvolvimento do senso de responsabilidade pessoal dos alunos, foi observada em uma das aulas da Professora 5. Alguns alunos não estavam com o olho mágico, um recurso elaborado pela professora com o intuito de ajudar os alunos na leitura, já que se encontravam em fase de alfabetização, e que consistia em um palito de sorvete com um olho de plástico colado em uma das pontas. Então, a professora em um tom de voz firme foi perguntando por que eles não estavam com o olho mágico se ela tinha solicitado que eles o deixassem no estojo todos os dias. Alguns alunos responderam que esqueceram em casa e outros falaram que perderam. A professora com uma expressão de descontentamento falou que era responsabilidade deles estar com o olho mágico no estojo todos os dias e que por isso ela não iria dar outro e eles deveriam realizar a leitura usando o dedo. Assim, os alunos que tinham o olho mágico realizaram a leitura passando o objeto na linha que estavam lendo, enquanto os que estavam sem utilizavam o dedo.

Ainda, nas aulas da Professora 5, observou-se que ela elege, logo no início da aula, três alunos para serem os ajudantes do dia e oportuniza que todos tenham a sua vez, independentemente de serem alunos que apresentam uma maior incidência de comportamentos inadequados. Nesse contexto, tal prática da professora também contribui para incentivar a cooperação.

Essas práticas observadas nas aulas das professoras evidenciam que elas buscam levar os alunos a refletirem sobre as consequências de suas próprias atitudes ou das atitudes de outras pessoas, estando em conformidade com a recomendação de Darling-Hammond *et al.* (2019) de propor análises coletivas sobre ações de outras pessoas e fornecer experiências para os alunos atuarem como agentes morais e para refletirem com a orientação do professor sobre as implicações de suas atitudes para os outros.

Desse modo, embora a quantidade de aulas observadas e as falas das entrevistas sejam insuficientes para maiores averiguações a respeito de como as professoras desenvolvem esse trabalho com a moralidade em suas classes, bem como os resultados que obtém em tal prática, elas sinalizam a preocupação das professoras em ajudar os alunos a desenvolver comportamentos pró-sociais e atitudes colaborativas.

Outro ponto importante sobre a disciplina na sala de aula é trazido pela Professora 4:

Eu não falo brava sabe, porque às vezes você tem que falar brava, é no primeiro dia de aula que você define como você vai manter aquela sala de aula, no sentido de disciplina, de respeito. Se você chegar muito amigona dos alunos, eles vão durante a aula ver até onde eles podem chegar. A gente quer chegar bacana, a gente quer chegar sorrindo, mas às vezes a gente tem que chegar mais séria. [...]. Eles são disciplinados, mas também são felizes. São crianças dinâmicas que tem os seus momentos de perguntar, de conversar.

Nessa fala, a Professora 4 afirma que a disciplina precisa ser implementada desde os primeiros dias de aula e que apesar de os alunos se comportarem conforme as regras e procedimentos estabelecidos por ela, eles não são reprimidos, tendo oportunidades de expressar-se espontaneamente. Nesse sentido, é possível verificar que ela não concebe a disciplina em um viés autoritário como sinônimo de silêncio absoluto e que a considera essencial para o bom andamento das aulas, estando em consonância com a concepção de disciplina dos autores que embasam esta pesquisa.

Um aspecto que foi enfatizado nessa concepção da Professora 4 também apareceu no seguinte relato da Professora 5: “A disciplina a gente coloca no primeiro dia de aula. Se você não colocar a disciplina no primeiro dia de aula, você não coloca mais”.

Como bem salientaram as professoras, a disciplina precisa ser instaurada logo nos primeiros dias. Tal constatação foi confirmada nos estudos de Weinstein e Novodvorsky (2015), que indicaram que os gestores eficazes esclarecem quais são as regras e as rotinas a serem seguidas durante as aulas já no início do ano letivo e monitoram seu cumprimento, fornecendo orientações aos alunos de como desempenhá-las satisfatoriamente.

Por fim, cabe mencionar como as professoras lidaram com a ocorrência de condutas inadequadas dos alunos nas aulas observadas. Nas aulas da Professora 1, houve pouca incidência de mau comportamento dos alunos, que se resumiam a conversas durante a explicação da professora e na realização da atividade proposta. Nessas ocasiões, a Professora 1 repreendeu os alunos em um tom de voz firme e de maneira breve, com frases do tipo “Se você continuar conversando, vai ficar atrasado e vai ter que ficar fazendo a atividade comigo no final da aula”. Em uma das aulas, dois alunos continuaram a conversar mesmo após a repreensão, então a Professora 1 anotou o nome deles na lousa dizendo que eles não estavam colaborando com ela e que ela só iria apagar se eles fizessem silêncio. Imediatamente, os alunos pararam de conversar e se concentraram na sua atividade.

Nas aulas da Professora 5, os momentos de indisciplina também consistiam apenas em conversas paralelas e eram pouco frequentes. Nessas situações, a Professora 5 chamou a atenção dos alunos em tom de voz firme e com frases curtas, como “Agora não é hora de conversa, é hora de fazer a atividade”. Aliás, em algumas ocasiões, ela apenas olhou para os alunos com uma expressão de descontentamento e eles já pararam de conversar.

A respeito das repreensões, a dissertação de Vedana (2016, p. 95), com base nos constructos de Rathvon (2008), traz a afirmação de que elas são essenciais mediante a ocorrência de condutas indevidas e que uma repreensão eficaz precisa ser: “[...] imediata, curta, discreta, próxima ao aluno, isenta de reações emocionais e deve incluir contato visual e físico”. Nessa perspectiva, as professoras observadas foram assertivas em repreender os alunos imediatamente e com frases curtas que orientavam sobre a atitude adequada, contudo, algumas vezes, não foram discretas, visto que pronunciaram seus nomes em voz alta de forma que dirigiu a atenção dos outros alunos para eles.

Analisando os dados da pesquisa mais detidamente, foi possível notar que durante as entrevistas houveram poucas menções a respeito do trabalho com agrupamentos e que nas aulas observadas realizou-se apenas o trabalho independente, havendo poucos momentos de interação entre os alunos. Considerando que, segundo os autores que embasam esse estudo, a gestão da classe envolve o gerenciamento das interações com o objetivo de promover a formação de uma rede colaborativa na turma, cabe indagar: o alcance desse objetivo pode se processar ao largo de um trabalho sólido com os agrupamentos na sala de aula? O que leva à baixa incidência do trabalho colaborativo na sala de aula? Essas questões merecem reflexão.

Enfim, essas práticas de gestão da convivência na classe apuradas nas entrevistas e nas observações de aula revelam que as professoras detêm e mobilizam um repertório de

conhecimentos, habilidades, estratégias e predisposições relativas ao gerenciamento e à organização da sala de aula em sua atuação no exercício da docência.

4.3 Fontes a que as professoras recorrem para aprimorar suas bases de conhecimento para o ensino

Considerando que a identificação das fontes dos conhecimentos profissionais pode contribuir para o entendimento do processo de aprendizagem da docência e, conseqüentemente, para se pensar a respeito da efetividade das intervenções nas formações docentes, a seguir, essa subcategoria apresenta as fontes de conhecimento indicadas pelas participantes da pesquisa.

4.3.1 A troca com os pares

Uma das questões pertinentes à presente pesquisa foi como as professoras participantes aprendem a exercer a docência e quais são as fontes de seus conhecimentos profissionais. Nesse sentido, primeiramente, elencamos algumas reflexões que elas fizeram sobre os aprendizados no início de suas carreiras:

A direção que eu trabalhei na primeira vez era bem atenciosa, ela ia na minha sala, me ajudava, [...]. Então ela dava umas dicas, o pessoal que trabalhou comigo também, sempre eu peguei umas equipes bem boas, eu sempre tinha a ajuda de todo mundo sabe. Então eu tive dificuldade, mas o que eu aprendia eu colocava em prática. Eu nunca deixava, ah não isso eu quero fazer do meu jeito, eu sempre pegava: não, vou fazer isso porque deu certo pra fulana, aí eu fui adquirindo algumas práticas minhas, vai fazendo assim né, vai formando ao longo do tempo. (PROFESSORA 1).

Eu acho que foram as colegas de trabalho. Eu me lembro, quando eu comecei a trabalhar com alfabetização foi um grande desafio porque eu nunca tinha alfabetizado na vida. Eu entrei em uma escola que nós éramos 5 alfabetizadoras e nós formamos um grupo tão positivo. Eu me lembro da gente marcando reuniões aos sábados pelas manhãs pra prepararmos nossas aulas juntas. (PROFESSORA 3).

Todas as professoras da época me ajudaram muito. Antigamente os Diários, elas faziam um caderno normal, mas elas colocavam dentro de caixas de camisa, elas decoravam as caixas e elas me emprestavam as caixas delas para eu ver e fazer igual. E a turma que eu trabalhava era uma turma muito unida. Eu tive muito apoio dessas pessoas quando eu estava lá no começo, porque eu não sabia nada. (PROFESSORA 5).

Um primeiro aspecto bastante destacado pelas professoras como essencial ao seu aprendizado da docência no início da carreira, conforme ilustram os relatos acima, foi a troca

de experiências com os colegas de trabalho. Tais apontamentos vão ao encontro da afirmação de Tardif (2014) de que nesse percurso inicial da docência os conhecimentos compartilhados com os pares e os conselhos de colegas com mais experiência na profissão são muito importantes para o desenvolvimento da base de conhecimento profissional do professor iniciante.

A troca de experiências com os colegas também é apontada pela Professora 4 como um dos principais fatores que contribuíram para a construção do seu conhecimento profissional ao longo da carreira: “Então é isso que é muito importante também, essa troca de experiência. Uma passando pra outra o que teve de dificuldade, o que fez que deu certo, uma ajudando a outra, essa troca”.

Questionada sobre os meios a que recorre para desenvolver-se profissionalmente no momento atual, a Professora 1 assim se posicionou:

Mas eu acho que a experiência recente minha é com a Ana ali, eu aprendo muito com ela. Essa parte de ela estar muito tempo ali na escola, pesou pra mim um pouco e eu falei: poxa, eu tenho que ser séria, organizada, porque é uma responsabilidade, eu não vou estar pulando de galho em galho mais, eu vou estar ali. E eu aprendo muito ali com a Ana, sabe.

Como podemos observar, apesar de a Professora 1 não estar mais no início de sua carreira, a troca de experiências com uma colega mais experiente ainda constitui um elemento relevante para o seu aprendizado profissional. Essa situação corrobora a colocação de Tardif (2014) sobre as relações com os pares serem fundamentais para a objetividade dos *saberes experienciais*. De acordo com o autor, ao transmitirem o que aprenderam com as vivências diárias na profissão aos seus colegas, os professores são levados a tomar ciência de seus próprios *saberes experienciais* e, portanto, a objetivá-los. Nesse contexto, o docente assume também um papel de formador, colaborando para o processo de aquisição de conhecimentos de seus pares, ao mesmo tempo em que aprende com os ensinamentos por eles disseminados.

Com relação à contribuição de outros atores para a aprendizagem profissional, a Professora 5 traz um depoimento interessante: “Eu não aprendo sozinha, eu não aprendo na faculdade fazendo uma pós. Eu aprendo com quem está junto de mim. Com os professores, com os alunos, com os pais de alunos. Isso é muito bom, é muito bom pra nossa profissão”.

A Professora 5, nessa fala, demonstra uma postura de abertura, considerando que qualquer agente da comunidade escolar pode trazer conhecimentos válidos e cooperar com o seu aprendizado, apresentando uma perspectiva de aprendizagem em comunidade, na qual

todos têm a possibilidade de acrescentar uma colaboração. Conforme Gatti *et al.* (2019), atualmente, o âmbito escolar é reconhecido como *lócus* privilegiado de formação docente. Embora as autoras se refiram à formação que ocorre entre a equipe profissional da escola, podemos associar a colocação da Professora 5 à ideia de legitimação da escola como espaço oportuno de aprendizagem em virtude das contribuições proporcionadas pelos indivíduos que dela participam.

4.3.2 A sabedoria da prática

Ao refletir sobre como foi aprendendo a exercer a prática docente ao longo de sua trajetória profissional, a Professora 2 apresenta outra fonte do conhecimento profissional do professor: “Até agora eu sigo dizendo: a prática, os desafios da sala de aula e os alunos são os meus maiores e melhores parceiros”.

Pelo relato da Professora 2, podemos depreender que os conhecimentos construídos e adquiridos no decurso das vivências diárias na profissão foram muito significativos para o seu aprendizado. Ademais, quando questionada sobre como aprende a gerir a sala de aula, ela também apontou para o conhecimento da prática cotidiana: “Mas a gestão da sala de aula é o dia a dia”.

Igualmente, a Professora 3 menciona o conhecimento adquirido na prática do dia a dia como a principal fonte de seu aprendizado da gestão da sala de aula: “Ah é o dia a dia da sala de aula mesmo. É o dia a dia, porque tem a sala de aula que não é homogênea, é bem diferente uma da outra”.

Confirmando as colocações das professoras acima referidas, a Professora 5, reportando-se à aprendizagem da gestão da sala de aula, também enfatiza o conhecimento proveniente das vivências no cotidiano da profissão: “E com o que você aprende isso? Com a prática, com a vivência que você está tendo ali na sala de aula”.

Nos depoimentos das professoras, podemos constatar a menção à fonte do conhecimento docente menos estudada e codificada segundo Shulman (2014), denominada *a sabedoria da prática*. O autor explica que a sabedoria derivada da prática provê racionalização reflexiva e guia as ações dos professores durante o seu exercício profissional sendo, dessa forma, uma fonte muito relevante para a aprendizagem da docência.

Durante as reflexões acerca de seu desenvolvimento profissional ao longo da carreira, a Professora 1 e a Professora 4 também citaram o conhecimento derivado da experiência diária no trabalho:

Ah então, eu ainda tenho muito que aprender na minha opinião. Eu pego 2º ano, 3º ano, 4º ano, já peguei 5º sabe, e cada sala é de um jeito, cada escola é de um jeito, por mais que da mesma rede, mas cada escola trabalha de um jeito, eu não sinto que eu ainda... ah que eu já sei tudo, não sabe. Eu acho que cada ano é uma experiência nova pra mim, que eu aprendo. (PROFESSORA 1).

Foi pela vivência mesmo. Como eu criei primeiro os meus filhos pra poder ir trabalhar, eu pude notar o desenvolvimento da criança em casa, como ele aprendia. Eu consegui ver porque eu consegui vivenciar a educação de filhos. Então quando eu olho a criança na escola eu me remeto lá atrás: nossa, a minha filha passou por essa dificuldade aqui. Então uma das coisas, além dos cursos que a gente faz, são as vivências do dia a dia, as trocas de experiências com os colegas e a diversidade de alunos que você tem. (PROFESSORA 4).

Nos extratos de fala das professoras, é possível averiguar que a cada ano os professores possuem turmas e condições de trabalho diversificadas. Tal circunstância impulsiona os professores a construírem diferentes saberes em sua prática diária e, assim, continuamente ampliam o seu repertório de conhecimentos profissionais.

A esse respeito, Shulman (2014) ressalta o valor da *sabedoria da prática* e afirma que os professores possuem muitas criações significativas que deveriam ser compartilhadas com seus pares. Nesse sentido, é necessário que a comunidade acadêmica promova mais estudos que contemplem representações sistemáticas da sabedoria pedagógica adquirida com a prática de docentes competentes a fim de constituir padrões de prática para servir como referência e apoiar a aprendizagem de outros professores. Em suas palavras, a profissão docente “carece de uma história da própria prática” (SHULMAN, 2014, p. 212).

4.3.3 Os processos formativos

Relembrando a sua aprendizagem da docência no decorrer da trajetória profissional, a Professora 3 apresenta o seguinte relato:

Foi uma construção mesmo. Eu comecei há muito tempo, lá na Educação Infantil, numa outra realidade bem diferente da pública. Depois foram surgindo os concursos e eu fui prestando. Também já fui professora em São José dos Campos, na parte do Infantil também. Então eu, em cada ano como professora, você vai adquirindo novas habilidades, vai conhecendo crianças diversas, porque uma é diferente da outra, vamos participando de cursos, capacitações, tudo vai enriquecendo. O trabalho em equipe né, no ambiente que a gente tá trabalhando ali, a equipe é muito enriquecedora também. Então um pouquinho daqui, um pouquinho dali e a gente vai se aperfeiçoando né. Mesmo assim, hoje ainda acho que preciso de mais estudo. Não dá pra parar.

Nessa fala da Professora 3, é possível perceber que ela está constantemente adquirindo novos aprendizados por meio das vivências no cotidiano de sua atuação pedagógica, de cursos, de trocas com os colegas, entre outros meios. Essa situação vai ao encontro da afirmação de Gatti *et al.* (2019) de que o desenvolvimento profissional dos professores é um processo de longo prazo, contemplando uma diversidade de oportunidades e experiências que colaboram para a aquisição de conhecimentos profissionais docentes e que, por esse motivo, a formação de professores se dá em um *continuum*. Igualmente, na dissertação de Buzzato (2018), também foi visível a continuidade do desenvolvimento profissional das professoras participantes da pesquisa, confirmando, portanto, a constatação de Gatti *et al.* (2019).

A Professora 3 e as demais professoras reconhecem a necessidade de estar continuamente buscando novos conhecimentos para aprimorar a sua prática profissional, assinalando ao longo das entrevistas que elas ainda não se sentem formadas, que estão pesquisando, realizando cursos, estudando por meio de leituras e cursos *online*, etc.:

E eu acho que é assim, eu vejo alguns vídeos na internet, eu ouço algumas professoras falando, eu penso, pra enriquecer um pouco, mas eu acho que deveria ser uma coisa bem mais aprofundada. Eu na verdade agora não tenho tempo e não está nem dando pra pagar uma pós, mas se eu pudesse, eu faria. Todo ano um curso, uma pós pra se atualizar mesmo, porque as coisas mudam muito. (PROFESSORA 1).

Um curso de pós-graduação que eu fiz que me deu bastante fundamento, que eu falei: ah, diante de tanta diversidade na sala de aula eu vou ter que fazer, foi o de Psicopedagogia. Depois, pra eu ser bem criativa, eu fiz Artes Visuais. E para entender como funciona uma escola, pra ter uma visão geral de uma escola, eu fiz um curso de Gestão também. (PROFESSORA 4).

Corroborando Gatti *et al.* (2019), essas falas ilustram que o processo de desenvolvimento profissional se dá em um *continuum* e a longo prazo e também retratam duas das grandes fontes das quais provém os conhecimentos dos professores elencadas por Shulman (2014): a formação acadêmica e as pesquisas sobre fenômenos sociais e culturais que afetam o que os professores fazem, que permitem o entendimento das bases, teorias e ciências da educação e de estratégias e processos de ensino e de aprendizagem.

Confirmando as colocações das professoras acima supracitadas, a Professora 5 assim se posiciona:

Teve uma época que eu realmente não tive condições financeiras de estudar e eu tive que parar um tempo. Mas quando tudo estabilizou, eu fui correndo fazer. Tanto que quando eu fiz o Normal Superior, eu fiz a primeira pós junto. Eu fazia o Normal Superior todas as noites na Unitau e aos sábados eu ia para São José fazer a pós e assim foi indo e eu fui me encantando. Eu fui buscando e fui aprendendo.

A Professora 5, bem como as outras professoras desta pesquisa, ao expressar uma valorização da realização de cursos de pós-graduação, demonstra que as instituições de formação de professores constituem fontes significativas de aquisição de saberes provenientes das ciências da educação e resultantes das reflexões relativas à prática docente, os quais contribuem para o aprimoramento da atuação pedagógica. Assim, reforçando, os constructos de Tardif (2014), que elege essa fonte como uma fonte social de aquisição dos saberes docentes.

Tal valorização dessa fonte também é demonstrada pela Professora 3: “Sim, muitos. Principalmente PROFA, excelente. Todos os cursos foram válidos. Todos os cursos sempre trouxeram algum aprendizado, alguma coisa que a gente pudesse acrescentar na nossa prática”.

Seguindo essa perspectiva de busca contínua pelo conhecimento e aperfeiçoamento profissional, a Professora 3 evidencia em seu relato uma importante e recente ferramenta para o aprendizado docente:

Mas é tudo no dia a dia mesmo, troca de experiências e também muitos cursos que eu vejo pela internet. Pego um pouquinho de um curso aqui, outra coisa que eu acho legal ali, que eu acho interessante ali e aí eu adapto pra minha realidade, se dá certo legal, se não dá a gente muda. Agora tem muito canal do *Youtube* na área da Pedagogia, na alfabetização, em disciplina da sala de aula. Então hoje em dia é só você entrar na internet que tem bastante coisa, muita ideia.

A declaração da Professora 3 de que ela vai realizando uma seleção desses conhecimentos que vão sendo adquiridos nas pesquisas utilizando a *internet*, escolhendo aquilo que será pertinente para os seus alunos e descartando aquilo que não será, mostra a atividade de *transformação* do ciclo envolvido no raciocínio e na ação pedagógicos do professor, que conforme Shulman (2014) anuncia, consiste em planejar as estratégias e os recursos com vistas à transformação do conteúdo em formas ajustadas às características dos alunos para que seja assimilado por eles. Tal atividade evidencia a importância de se conhecer os alunos para oferecer um ensino que atenda às suas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento, como bem ressaltam Darling-Hammond *et al.* (2019).

Ainda, na fala acima supracitada, a possibilidade de adquirir novos conhecimentos por meio da navegação na *internet* retratada pela Professora 3 vai ao encontro das constatações de Kenski (2013) em suas pesquisas que revelaram que a utilização do computador e, principalmente, da *internet* proporciona um novo tipo de apropriação e uso do tempo para a ação docente e para a obtenção de conhecimentos. Nesse sentido, podemos considerar a *internet* como uma nova fonte de aprendizagem da docência.

Outra observação de Kenski (2013) que corrobora os apontamentos das professoras desta pesquisa é que na sociedade da informação e da comunicação em ritmo acelerado, que imprime a necessidade constante de atualização, tem havido um desencontro entre a formação docente, ainda baseada na atuação do professor em ambientes presenciais formais de escolarização, e as necessidades de atitudes, habilidades, conhecimentos e valores que os novos espaços profissionais têm demandado. Nessa nova realidade, as mediações tecnológicas têm imposto inúmeras exigências aos docentes que são incompatíveis com a organização de sua jornada oficial de trabalho e, conseqüentemente, os professores têm dedicado várias horas extras para pesquisar, cumprir tarefas de ensino, comunicar-se com os alunos e com a administração das instituições em que atuam, entre outras atividades relativas à docência.

A demanda pela educação reflete-se nos educadores e em seus compromissos como pessoas e profissionais. Prover educação para todos e, ao mesmo tempo, se educar – no sentido de se aperfeiçoar e se atualizar – é o desafio social da área para todos os que nela atuam, em todos os seus tradicionais níveis de escola e nos diferenciados e ampliados espaços educacionais. A busca do “tempo perdido” é a busca paradoxal do professor em sua permanente contradição, entre ensinar e aprender. (KENSKI, 2013, p. 95).

Esse cenário apontado por Kenski (2013) revela a necessidade de mudanças na estrutura das formações docentes, demanda que também foi expressada pelas professoras em seus depoimentos:

É, essas horas de HTPC que a gente vem na escola, isso devia ser muito mais proveitoso, não só fazer agenda do mês e essas coisas assim, mas a gente fazer, ler, se atualizar mesmo né, participar dessas palestras que tem. Tudo isso você muitas vezes nem fica sabendo, porque é tanta correria. Na verdade, você quer saber da prática, das pessoas que passaram por ali e podem te auxiliar com alguma coisa da prática, não com essas idealizações e utopias que eles falam, tem que ser ali no dia a dia mesmo, é isso que a gente sente falta. (PROFESSORA 1).

Os cursos, como eu falei, dá uma base teórica, tem experiências de profissionais que já passaram por diversas situações, mas muita coisa que a

gente ouve nesses cursos, nessa formação, que a gente na rede tem uma formação continuada e muita coisa não se aplica ou não se aplica da maneira que tá escrito ali nos livros, nas apostilas, no que a gente ouve por aí nessas formações. (PROFESSORA 2).

Eu gosto de formações que você pergunte coisas práticas. Não filosófica, aquela coisa distante. Ah, diante da situação o aluno está assim, como eu resolvo isso? As formações são importantes quando elas são direcionadas aos problemas e situações que o professor enfrenta dentro da sala de aula. (PROFESSORA 4).

Conforme diversos estudos reiteram, a formação continuada em serviço é muito importante para favorecer o bom desempenho do professor no seu local de trabalho e na sua carreira como um todo. No entanto, um apontamento inicial das professoras revela que nas ações formativas realizadas no decurso dos momentos de HTPC tem havido um certo distanciamento das suas práticas profissionais do cotidiano.

A esse respeito, Nóvoa (2002, p. 40) afirma que: “A formação contínua deve estar finalizada nos “problemas a resolver” e menos em “conteúdos a transmitir” [...]”. Nesse sentido, confirmando a colocação da Professora 4 referida acima, o autor ressalta a relevância de as formações serem centradas na prática docente, partindo das necessidades educacionais dos professores, bem como de favorecerem uma perspectiva crítico-reflexiva que propiciará as condições necessárias para que o professor desenvolva um pensamento autônomo.

Um outro apontamento das professoras apresenta-se nas seguintes falas:

Eu acho que as formações deveriam ser feitas por nós mesmos. Vamos supor: em algum momento vai alguém e fala esses tipos de aulas lá que elas propuseram, sala de aula invertida e tal. Aí a gente trabalhar isso durante um mês, dois meses e aprender sobre isso, fazer entre nós ali em formação mesmo, nós testarmos essas atividades, pra depois colocar em prática e ter um retorno. Mas sem essa pressa de tem que dar certo hoje, não. Acho que a gente deveria ter um tempo pra ficar ali conversando sobre isso e testando algumas experiências, pra gente não ficar com medo de colocar em prática. (PROFESSORA 1).

Então eu costumo pensar assim tá, vai ser um desabafo meu aqui, o HTPC tem sido muito maçante, no sentido de que eles chegam, descarregam inúmeras informações e tudo assim: você tem que dar conta, é documento pra tal dia, projeto pra tal dia. Só que eles só despejam. Eles não dão uma oportunidade da gente: ah, tem que fazer o projeto tal, legal, então deixa um tempinho pra eu conversar com as minhas colegas aqui como que vai ser, como que a gente vai estar preparando. (PROFESSORA 3).

Com esses relatos, as professoras demonstram estar sentindo falta de oportunidades para trocar experiências com os colegas de trabalho. Confirmando a legitimidade das trocas de

experiências entre os pares para o desenvolvimento profissional, Nóvoa (2002) reitera que a partilha de saberes durante esses momentos enriquece as formações continuadas, uma vez que permite ao docente desempenhar, ao mesmo tempo, o papel de formador e de formado.

Igualmente, Tardif (2014) coloca que nesta frequente busca e reflexão, os docentes passam a ser considerados práticos reflexivos que: “[...] produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e são capazes de deliberar sobre suas próprias práticas, de objetivá-las e partilhá-las, de aperfeiçoá-las e de introduzir inovações suscetíveis de aumentar sua eficácia” (TARDIF, 2014, p. 286). Desse modo, a prática profissional não consiste na reprodução em sala de aula de teorias que foram construídas e pensadas fora dela e por outras pessoas. A prática docente é, essencialmente, um lugar de produção de *saberes pedagógicos* e de práticas inovadoras.

Ainda, concordando com esses autores, Imbernón (2004) anuncia que nas trocas com os colegas, os professores se “nutrem” das boas experiências de seus pares em um regime de colaboração, o que estimula também que as boas experiências sejam utilizadas como prática coletiva em vez de ficarem restritas ao âmbito das experiências pessoais. Assim, o autor defende que a prática educativa contextualizada deve ser o motor para a profissionalização docente.

Tudo isso nos leva a valorizar a grande importância que têm para a docência a aprendizagem da relação, a convivência, a cultura do contexto e o desenvolvimento da capacidade de interação de cada pessoa com o resto do grupo, com seus iguais e com a comunidade que envolve a educação. (IMBÉRNON, 2004, p. 14).

Nessa perspectiva da riqueza que a troca com os pares imprime às formações docentes, podemos nos remeter à situação averiguada por Shulman (2014, p. 212) de que “[...] é extensa a amnésia individual e coletiva, a consistência com que as melhores criações dos educadores são perdidas por seus pares tanto contemporâneos como futuros”. Assim, essa constatação também nos chama a atenção para a importância do registro escrito dos conhecimentos e das práticas produzidos pelos professores para que possam ser compartilhados.

Ainda com relação à formação no HTPC, cabe apresentar os resultados da dissertação de Buzzato (2018), que por meio da análise das entrevistas com duas docentes, Professora Jasmim e Professora Lírio, averiguou que a Professora Jasmim, que atuava em uma escola com momentos de HTPC que priorizavam o debate entre os professores acerca de suas práticas diárias e de questões pertinentes à escola, concebia essas reuniões como importantes para ajudá-

la a superar desafios no exercício da docência e a desenvolver-se profissionalmente. Diferentemente da Professora Lírio, que atuava em uma instituição que pouco promovia o diálogo entre a comunidade escolar e considerava que as situações de HTPC pouco contribuíam para a sua formação. Desse modo, essa pesquisa também mostra a relevância da liberdade de dialogar com os pares para a aprendizagem da docência.

Outro aspecto relevante da formação docente é a figura do formador. A seu respeito, algumas reflexões também podem ser levantadas a partir dos extratos de fala das entrevistadas:

As formações que a gente fez na prefeitura ano passado das aulas *online* foram boas, foram muito boas. Eu conheço até as meninas e eu gostei muito das palestras delas. Mas eu não coloquei nada em prática ainda. Eu pesquisei até sobre as aulas. Mas é tanta coisa que você precisa dar conta no dia. Eu acho que a gente, na verdade, não tem experiência. A gente não acredita que aquilo vai dar certo, que a criança vai aprender, então a gente continua com o método que a gente, você não tem tempo de testar, entendeu? (PROFESSORA 1).

Eu já passei por formações que eu me senti até insultada, do formador: ah, olha, faz assim. E dá a impressão que ele vem com uma fórmula e vai dar certo. Porém, eu já tive ótimos, excelentes formadores. Eu acho sim que a formação tem que ser continuada pro resto da vida. Eu não me sinto pronta, eu não me sinto formada, nunca. Então é de suma importância. Eu acho que tem que ter um cuidado muito grande por parte do formador nesse ponto. (PROFESSORA 2).

Com relação ao depoimento da Professora 1, que relata sentir insegurança para aplicar o que foi abordado na formação em sua atuação pedagógica, Darling-Hammond *et al.* (2019) salientam que uma das principais dificuldades de se ajudar os professores a aprenderem a ensinar de forma mais eficaz é levá-los a desenvolver a capacidade de colocar o que sabem em prática, o que é denominado por Kennedy (1999) de “problema da execução”.

Outra dificuldade elencada por Darling-Hammond *et al.* (2019) é a de ajudar os docentes a “pensar como um professor”. Segundo os autores, bem como Marcelo (2009), as crenças, ideias e valores que os professores possuem afetam diretamente a interpretação e a valorização que fazem das experiências de formação docente. Por esse motivo, problematizar essas crenças e concepções que eles carregam ao longo da vida, proporcionando vivências e práticas que os levem a repensá-las e a chegar a novas reflexões é fundamental para alcançar a eficácia na formação.

Atingir o objetivo de mudança de paradigma do professor não é um processo simples, requer muita observação por parte do formador para conhecer seu público. Como bem coloca Imbernón (2004, p. 81): “Os professores só mudam suas crenças e atitudes de maneira

significativa quando percebem que o novo programa ou a prática que lhes são oferecidos repercutirão na aprendizagem de seus alunos”. Posto isso, talvez uma maior problematização dos conhecimentos prévios da Professora 1 na ação formativa tenha sido o que faltou para motivá-la a pôr em prática as estratégias de ensino vistas.

Considerando que esse processo de revisão das crenças e das práticas para mudar o que se está habituado a fazer pode ser carregado de emoções e até doloroso, é relevante que o formador acolha o professor e, como bem pontuou a Professora 2 em sua fala, seja cuidadoso. Assim, é preciso: “garantir um acompanhamento respeitoso às pessoas que forma, assegurando as “passagens”, se não de forma tranquila, ao menos de forma aceita e compartilhada” (LAMY, 2003, p. 44 *apud* MALHEIRO, 2017, p. 37).

Ainda no que concerne à formação docente, a Professora 5 traz uma colocação interessante:

Eu acho que poderia ter mais, a prefeitura poderia oferecer mais. Às vezes, uma ou duas por bimestre. Porque normalmente eles fazem a semana do professor. Mas eu acho que poderia ter mais. Nós temos muitos profissionais bons da área que poderiam, não é de fora, daqui mesmo, da Unitau mesmo para nos ajudar. Eu acho que isso aí seria essencial. Aliás, eu sempre falava que a Unitau tinha que ter um convênio com a prefeitura, com relação à faculdade de Pedagogia. Ia ser uma parceria fenomenal. Eu sinto falta disso.

Nóvoa (2017) afirma que para que haja uma profissionalização da carreira docente é necessário edificar um novo lugar para a formação de professores e propõe quatro características para este novo lugar. A primeira delas é a construção de um lugar de articulação entre as universidades, as escolas e as políticas públicas, ressaltando-se, assim, a necessidade de se estabelecer um trabalho colaborativo entre as universidades e as escolas, o que vai ao encontro da sugestão da Professora 5. Nas palavras do autor: “O segredo deste “terceiro lugar” está numa fertilização mútua entre a universidade e as escolas, na construção de um lugar de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação” (NÓVOA, 2017, p. 1116).

Certamente, este diálogo entre a universidade e as escolas traria ganhos significativos para a formação dos professores da rede pesquisada, pois favoreceria as possibilidades de reflexão sobre a prática a partir de referenciais teóricos trazidos pelas ciências e pesquisas relativas à atuação profissional docente, visto que a base de conhecimentos profissionais do professor norteia as suas ações na sala de aula, como bem ratificou a Professora 5 em seu relato

sobre o aprendizado da gestão da classe: “Você tem que ter uma base pra essa base interagir com a sua prática do dia a dia pra você conseguir gerir a sua sala de aula”.

Corroborando essa colocação, a Professora 4 também ressalta que essa base alicerça o exercício da docência:

Eu sempre penso assim: o aluno não está aprendendo, mas por que o aluno não está aprendendo? Aí que entra o seu conhecimento teórico, aí que você embasa a sua didática, vamos usar Piaget, vamos usar Vygotsky, o que mais eu posso fazer? Isso se o aluno não foi diagnosticado com alguma síndrome, senão você tem que ver aquela síndrome lá.

Nesse contexto, considerando a relevância da base de conhecimentos profissionais do professor, Darling-Hammond *et al.* (2019) evidenciam que os professores precisam de uma formação profissional sólida que lhes permita tomar ciência da atual base de conhecimento da profissão, desenvolvendo uma “prática baseada em evidências”. Conforme os autores explicam, essa prática consiste na tomada de decisões fundamentada nas pesquisas e nos padrões de práticas que se aplicam a toda a profissão, os quais possuem uma comprovação de sua validade, em vez de apenas se basear em uma experiência pessoal. Ademais, os autores afirmam que para aperfeiçoarem a sua atuação profissional, os docentes necessitam avaliar continuamente a base de conhecimento que os orienta, produzindo constantes atualizações a fim de aprimorá-la.

Shulman (2014) também coloca que é importante que a formação leve o professor a refletir profundamente sobre o que ele está fazendo e que o ajude a construir uma base adequada de fatos, princípios e experiências. Retomando os estudos de Fenstermacher (1978, 1986), o autor faz o seguinte apontamento:

Os professores precisam aprender a usar sua base de conhecimento para prover fundamentos para escolhas e ações. Portanto, a formação de professores precisa trabalhar com as crenças que guiam as ações docentes, com os princípios e evidências subjacentes às escolhas feitas pelos professores. (SHULMAN, 2014, p. 214).

Finalmente, um último aspecto relativo à formação de professores refere-se ao prosseguimento das professoras quando questionadas sobre o tratamento da gestão da sala de aula nas formações: “Eu acho que as formações não dão muita noção do que fazer de prática, não, de gestão da sala de aula, como você gerir uma sala de aula, como você detém a atenção

dos alunos. Sabe, eles não falam isso, é mais você mesmo que vai buscar e vai aprender no dia a dia” (PROFESSORA 1).

Confirmando a fala da colega, a Professora 3 assim se posiciona: “Porque está tão assim: ah, tudo é tecnologia agora, tudo é aula voltada pra isso, pra aquilo. E está certo também, não estou dizendo que está errado não, porque o nosso mundo mudou. Mas a parte do gerir a sala de aula mesmo, eu acho que a gente nem tem discutido sobre isso” (PROFESSORA 3).

Com esses depoimentos, podemos observar o que Darling-Hammond *et al.* (2019) constataram em seus estudos: embora a gestão da sala de aula constitua uma dimensão relevante da prática do professor, ela ainda é pouco abordada nas formações.

Em síntese, as professoras, ao refletirem sobre as formações em serviço, relatam que em algumas delas sentiram dificuldade em estabelecer uma relação entre o que estava sendo abordado e a sua prática na sala de aula, queixaram-se da falta de oportunidades para trocar experiências com os colegas, demonstraram pouca motivação para pôr em prática estratégias de ensino estudadas nas formações, expressaram um anseio por uma parceria maior entre a universidade e as escolas e afirmaram que a gestão da sala de aula não tem sido tratada.

Com esse cenário, podemos concluir que, dentre outras mudanças, é preciso que nos momentos de HTPC os professores possam ter um maior protagonismo, colaborando na elaboração das pautas, trazendo suas dificuldades do dia a dia na profissão e os assuntos de seu interesse para serem refletidos e problematizados junto aos seus pares, enfim, sendo partícipes em seu processo formativo e beneficiando-se da riqueza que a formação no coletivo propicia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preocupação central na proposição deste percurso de pesquisa foi investigar os conhecimentos profissionais que fundamentam o fazer pedagógico de professores que atuam com turmas de 1º a 3º anos do ensino fundamental.

Considera-se que os objetivos deste estudo foram alcançados, uma vez que as informações coletadas elucidaram os conhecimentos pedagógicos e suas fontes de aquisição presentes nas práticas das professoras participantes da pesquisa. Ademais, pôde-se identificar dificuldades e aprendizagens vivenciadas pelas docentes ao longo do seu processo de desenvolvimento profissional.

Nos aspectos metodológicos, os instrumentos utilizados – questionário *online*, questionário de caracterização, entrevista semiestruturada e observação – possibilitaram o fornecimento de informações significativas para a realização das análises. Outrossim, cabe ressaltar que ainda há um número reduzido de dissertações que utilizaram a observação para a coleta de dados, desse modo, o uso de tal instrumento constitui um elemento que enriqueceu essa investigação, embora reconheça-se que a observação de um número maior de aulas teria possibilitado mais respostas ao problema da pesquisa.

O caminho eleito e percorrido na realização da dissertação trouxe práticas de gestão da classe e de gestão dos aprendizados que desencadearam resultados positivos nos contextos em que foram desenvolvidas, podendo servir como uma fonte de referência e inspiração para novas reflexões e compreensões acerca da atuação pedagógica na sala de aula, principalmente em relação aos anos iniciais do ensino fundamental. Contudo, vale esclarecer que nem sempre os efeitos observados serão obtidos, pois cada escola e turma possui características próprias, o que não retira ou diminui o valor dessas práticas para estudos e entendimentos sobre o cotidiano da ação docente.

Ademais, os resultados provenientes das análises permitiram constatar um movimento de construção dessas práticas ao decorrer da trajetória pessoal e profissional das docentes participantes, que demonstraram estar em atividade contínua de reflexão, avaliação e autoanálise no que se refere ao seu desempenho na docência, revelando, assim, um forte comprometimento e engajamento profissional.

A pesquisa também revelou que a maioria das participantes considerou que a formação inicial e a formação continuada pouco contribuíram para o seu desenvolvimento no que se refere ao aprimoramento na gestão da sala de aula e trouxe apontamentos das próprias professoras

sobre melhorias na formação docente, cooperando para a elaboração do produto técnico suscitado desse trabalho, que consiste em um material didático instrucional para a formação de professores sobre a gestão da sala de aula.

A busca de respostas ao problema de pesquisa foi orientada pela tentativa de estabelecer conexões entre a literatura que permeia o tema e os dados coletados, resultando nas categorias e subcategorias de análise com seus respectivos itens que a seguir retoma-se na construção das considerações e conclusões ora expostas.

A categoria Formação e trajetória profissional das professoras desdobrou-se nas três subcategorias aprendizados da formação inicial e as ausências, aprendizados e vivências no início da carreira e condições de trabalho interferindo no desenvolvimento profissional. No que tange à formação inicial, vimos que as professoras construíram ideias e conhecimentos sobre a atuação do professor a partir das suas vivências como alunas da educação básica e do ensino superior, destacando a inspiração que tiveram em antigos professores e o aprendizado no período de estágio no curso de licenciatura, o que nos levou ao seguinte questionamento: até que ponto esses constructos advindos da experiência pessoal podem impactar na interação com as abordagens empregadas nas ações de formação docente e na elaboração de conhecimentos profissionais no decurso da carreira?

No contexto do início de carreira, foi possível verificar que o apoio e a orientação dos colegas de trabalho mais experientes se revelaram muito importantes para a aprendizagem da docência e que gradativamente as professoras foram superando os desafios dessa fase, constituindo conhecimentos para o exercício da docência, adquirindo um sentimento de segurança e desenvolvendo suas maneiras de ensinar e a sua personalidade profissional.

No que se refere às implicações das condições de trabalho para o desenvolvimento profissional, as falas nas entrevistas ilustraram os sentimentos de sobrecarga e de solidão do professor, a situação de rotatividade em várias instituições educacionais e a indefinição do papel do coordenador pedagógico, realidades que há tempos vêm sendo aclaradas e denunciadas pelos professores e que dificultam a progressão da formação continuada. Tais apontamentos nos permitiram perceber que, embora ao decorrer das últimas décadas tenham havido avanços e melhorias, inclusive em termos de legislação, ainda há um longo caminhar rumo à profissionalização da docência.

A categoria Conhecimentos explicitados pelas professoras, por sua vez, dividiu-se nas duas subcategorias conhecimento dos alunos e conhecimentos pedagógicos que fundamentam a gestão dos aprendizados e da sala de aula. Com relação ao *conhecimento dos alunos e de suas*

características, listado por Shulman (2014), as professoras enfatizaram a necessidade de se ajustar o ensino e a organização da classe à diversidade de aprendizagem, linguística, cultural e social dos estudantes para promover o seu aprendizado.

Na subcategoria conhecimentos pedagógicos que fundamentam a gestão dos aprendizados e da sala de aula, viu-se que saber dominar a prática do planejamento é imprescindível para o sucesso na gestão da classe e no ensino, que os professores mobilizam diversos conhecimentos profissionais para realizá-lo e que um planejamento bem fundamentado facilita a criação de um ambiente favorável à aprendizagem em diversos aspectos, tais como a otimização do tempo, a adequação da organização das atividades às necessidades dos alunos, o preparo dos alunos para a aula, etc. Porém, notou-se que as professoras se referiram pouco à estruturação do espaço físico e que nas classes em que foram feitas observações de aula as carteiras estavam dispostas no tradicional arranjo em fileiras, o que nos fez considerar a hipótese de as professoras ainda não terem conhecimento das diversas formas de estruturar a sala de aula e seus efeitos ou mesmo de não terem tempo suficiente para pensar mais detidamente a esse respeito.

Outro conhecimento concebido pelas professoras como essencial foi saber promover a construção de sentidos e motivação durante as aulas. A esse respeito, as professoras demonstraram consciência da sua responsabilidade de instigar a motivação dos estudantes e citaram o uso das estratégias de atribuir elogios, fazer a rotina, explicitar os benefícios que a realização da tarefa propicia, evitar a interrupção do fluxo das atividades e retomar a motivação após a ocorrência de um imprevisto, mostrando-se consoantes com os constructos de Weinstein e Novodvorsky (2015).

Outro conhecimento mobilizado na atuação do professor que se revelou na análise dos dados coletados foi saber promover a aprendizagem dos alunos. Nesse item, comprovou-se a relevância do *conhecimento pedagógico do conteúdo* para que o professor adapte as suas estratégias de gestão dos aprendizados às características dos estudantes a fim de facilitar a aprendizagem, que como Shulman (2014) explica consiste na combinação de conteúdo e pedagogia, e da *capacidade analítica* do professor para atender às demandas que surgem ao decorrer da aula, que segundo Roldão (2007) consiste na combinação de saberes técnicos e da improvisação para lidar com os acontecimentos em vigor na sala de aula. Ademais, foi possível identificar as atividades envolvidas no ciclo do raciocínio pedagógico descrito por Shulman (2014) e as ações desenvolvidas no ensino explícito proposto por Gauthier *et al.* (2014),

mostrando que a gestão dos aprendizados, assim como a gestão da classe, requer a mobilização de uma multiplicidade de conhecimentos profissionais por parte do professor.

Também foi observado que o *conhecimento dos alunos e de suas características* e o *conhecimento pedagógico geral*, ambos descritos por Shulman (2014), são necessários para saber como criar normas de convivência na classe. Ainda, foi averiguado que as professoras não concebiam a disciplina como sinônimo de silêncio absoluto, entendiam que o professor precisa ter uma postura adequada, buscavam reparar o comportamento dos alunos de forma respeitosa, elogiavam a boa conduta dos alunos, afirmavam que a disciplina precisa ser implementada desde os primeiros dias de aula e procuravam ajudar os alunos a desenvolver comportamentos pró-sociais e atitudes colaborativas, assim, estando em conformidade com as sugestões de Darling-Hammond *et al.* (2019) para uma gestão da sala de aula eficaz.

Entretanto, na observação de aulas, foi visto que não havia nenhum registro visual das regras da turma, que algumas repreensões não foram feitas de forma discreta e que as professoras apenas retomaram as regras da classe quando algum aluno as transgrediu em vez de relembra-las com mais regularidade para prevenir a conduta indevida dos alunos. Além disso, notou-se que nas aulas assistidas foi feito apenas o trabalho independente e que nas entrevistas a realização de atividades com agrupamentos foi pouco mencionada pelas participantes. Essa situação e a afirmação dos autores que embasam esse estudo de que a gestão da classe envolve o gerenciamento das interações com o objetivo de promover a formação de uma rede colaborativa na turma, nos despertaram as seguintes indagações: o alcance desse objetivo pode se processar ao largo de um trabalho sólido com os agrupamentos na sala de aula? O que leva à baixa incidência do trabalho colaborativo na sala de aula?

Ademais, considerando que as professoras não mencionaram o *conhecimento do conteúdo*, o *conhecimento do currículo*, o *conhecimento dos contextos educacionais* e o *conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica*, descritos por Shulman (2014) como constituintes da base de conhecimento profissional docente, cabe indagar: por que elas não identificaram a mobilização desses conhecimentos em sua prática pedagógica? Que consequências podem advir da não identificação desses conhecimentos? Estas questões merecem reflexão. No entanto, cabe reconhecer que talvez a formulação das perguntas da entrevista possa não ter favorecido uma maior reflexão das professoras acerca da diversidade de conhecimentos que empregam em sua atuação profissional.

Na categoria Fontes a que as professoras recorrem para aprimorar suas bases de conhecimento para o ensino, foi possível averiguar que tanto no início quanto no decurso da carreira das participantes a troca com os colegas de trabalho se constituiu como uma fonte significativa de aquisição de conhecimentos profissionais. Essa situação confirma a afirmação de Tardif (2014) sobre as relações com os pares serem essenciais para a objetividade dos *saberes experienciais*, pois ao transmitirem o que aprenderam com as vivências diárias na profissão aos seus colegas, os professores são levados a tomar ciência de seus próprios *saberes experienciais* e, portanto, a objetivá-los. Nesse contexto, o docente assume um papel de formador, colaborando para a aquisição de conhecimentos de seus pares, ao mesmo tempo em que aprende com os ensinamentos por eles disseminados.

Outra fonte identificada foi a *sabedoria da prática* que Shulman (2014) entende como aquela que permite aos professores racionalizarem reflexivamente sobre as suas práticas. Além disso, o autor defende que a sabedoria pedagógica adquirida com a prática dos docentes precisa ser disseminada para servir como referência e aprendizado aos seus pares.

Finalmente, uma última fonte citada foram os processos formativos. Ao longo das entrevistas, ficou claro que as professoras estão constantemente aprendendo e aperfeiçoando a sua prática, o que reitera a colocação de Gatti *et al.* (2019) de que o desenvolvimento profissional se dá em um *continuum*. Ademais, foi observado que as participantes valorizam os saberes provenientes das ciências da educação e resultantes das reflexões relativas à prática docente veiculados pelas instituições de formação de professores e que elas têm utilizado uma nova ferramenta para adquirir aprendizagens pertinentes à docência: a *internet*.

Todavia, as reflexões acerca das experiências formativas que as professoras tiveram também trouxeram à tona algumas fragilidades, a saber: um distanciamento entre as formações que ocorrem nos Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e as práticas que elas efetuam no cotidiano da sala de aula, as poucas oportunidades de trocar experiências com os colegas, a dificuldade de pôr em prática o que é tratado nas formações, a falta de uma parceria maior entre a universidade e as escolas e a gestão da sala de aula ainda ser pouco abordada.

Tais circunstâncias convergem com os constructos de diversos autores e nos levam a concluir que, dentre outras mudanças, é preciso que nos momentos de HTPC os professores possam ter um maior protagonismo, colaborando na elaboração das pautas, trazendo suas dificuldades do dia a dia na profissão e os assuntos de seu interesse para serem refletidos e problematizados junto aos seus pares, enfim, sendo partícipes em seu processo formativo e beneficiando-se da riqueza que a formação no coletivo propicia.

Nos remetendo ao problema de pesquisa, podemos constatar que as práticas pedagógicas das professoras participantes são fundamentadas por diversos tipos de conhecimentos profissionais, sendo mais enfatizados por elas o conhecimento do aluno e o conhecimento pedagógico. Também foi possível verificar que o desenvolvimento profissional das professoras está em grande parte vinculado ao seu trabalho contínuo de recorrência a diferentes fontes de conhecimento com o objetivo de aprimorar o seu fazer pedagógico. Nesse contexto, concluímos que o movimento constante de esforço em adquirir novas aprendizagens combinado à reflexão crítica sobre a própria atuação constitui um dos caminhos para se desenvolver práticas pedagógicas significativas.

Por fim, cabe mencionar que a oportunidade de as professoras participantes refletirem sobre as suas práticas e aprendizagens enquanto se pronunciavam ao decorrer das entrevistas, bem como o contato com a análise suscitada, cooperaram para que elas realizassem novas compreensões acerca da sua atuação no exercício da docência.

Além disso, também é válido explicitar que a realização dessa pesquisa em conjunto com o percurso formativo vivenciado ao longo das disciplinas cursadas no Mestrado Profissional em Educação da UNITAU permitiram que a pesquisadora constantemente chegasse a entendimentos mais aprofundados a respeito das temáticas contempladas e da sua própria ação enquanto professora e, ainda, proporcionaram a aquisição de um repertório de práticas pedagógicas que lhe serviram como inspiração, o que é de grande valia para a pesquisadora que se encontra no início da sua carreira docente. Assim, reitera-se a relevância que o curso de Mestrado teve na trajetória pessoal e profissional da pesquisadora, ressignificando os seus conhecimentos em relação à ação docente e ao processo de formação do professor e ampliando a criticidade do seu olhar para os aspectos que permeiam a docência.

Desse modo, é possível constatar as contribuições proporcionadas pelo trabalho aos envolvidos e ao leitor, que poderá chegar a novas concepções por meio da leitura e da reflexão crítica sobre o material. Contudo, conclui-se que as respostas ao problema de pesquisa não se encerram com essa dissertação, pelo contrário, espera-se que essas análises e outras que delas poderão emergir possam motivar novas buscas relacionadas aos temas ora abordados.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, F.L. [et al.]. **Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança.** São Paulo: Moderna, 2016.
- ALMEIDA, P. C. A. [et al.]. **Práticas pedagógicas na educação básica do Brasil: o que evidenciam as pesquisas em educação.** Brasília: UNESCO, 2021.
- ANDRÉ, M.E.D.A.; GATTI, B. A. Métodos Qualitativos De Pesquisa Em Educação No Brasil: origens e evolução. **Programa de Formação em Pesquisa e Pós-Graduação. Módulo VII. Pesquisa Qualitativa, parte II**, v. 26, 2010.
- BARBOSA, S. M. A. **Boas práticas na escola pública: características de bons professores na visão de alunos dos anos finais do ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado). UNITAU, Taubaté, 2016.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Santa Catarina, v. 2, n. 1, p. 68 – 80, jan./jun. 2005.
- BROUWERS, A.; TOMIC, W. A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. **Teaching and Teacher Education**, v. 16, n. 2, p. 239 – 253, 2000.
- BUZZATO, M. M. C. **Bons professores e suas práticas: de quem estamos falando?.** Dissertação (Mestrado). UNITAU, Taubaté, 2018.
- CARVALHO, M. A construção das identidades no espaço escolar. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 20, nº 1, p. 209 – 227, jan./jun. 2012.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- DARLING-HAMMOND, L. [et al.]. **Preparando os professores para um mundo em transformação: o que devem aprender e estar aptos a fazer.** Porto Alegre: Penso, 2019.
- FACCI, M. G. D.; URT, S. C. [et al.]. **Quando os professores adoecem: demandas para a psicologia e a educação.** Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2020.
- FALEIROS, F. [et al.]. O uso de questionário online e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos. **Texto e contexto - enfermagem**, Florianópolis, v. 25, n. 4, p. 1 – 6, 2016.
- FRASER, M. T. D. ; GONDIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, Bahia, v.14, n. 28, p. 139 -152, 2004.
- FREIRE, P. [et al.]. **À sombra desta mangueira.** São Paulo: Olho D'Água, 2004.
- GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. *In*: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. da S. (Org.). **O Coordenador pedagógico e a formação docente.** São Paulo: Edições Loyola, 2009. p. 9-16.

GATTI, B. A. [et al.]. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GAUTHIER, C. [et al.]. **Ensino explícito e desempenho dos alunos: a gestão dos aprendizados**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992, p. 31 – 61.

IMBÉRNON, F. **Formação Docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

JACCOUD, M; MAYER, R. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. [et al.]. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos/tradução de Ana Cristina Nasser - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008 - (Coleção Sociologia)**.

KENSKI, V. M. Novos tempos de formação docente. In: KENSKI, V. M. **Tecnologias e tempo docente**. Papirus Editora, 2013, p. 85 – 107.

LAKATOS, E. V.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MALHEIRO, C. A. L. **Mapeamento das necessidades formativas do formador de professores atuante no programa de formação online de mentores**. Tese (Doutorado), UFSC, São Paulo, 2017.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **SÍSIFO: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n.8, p. 7 - 22, jan./abr., 2009.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 33 – 49, ago./set., 2004.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p.1106-1133, out./dez. 2017.

PEREIRA, M. R. **O bom e o mau professor na ótica dos estudantes dos níveis de ensino fundamental, médio e de graduação**. Dissertação (Mestrado), UFRJ, Rio de Janeiro, 2001.

ROLDÃO, M. C. Função Docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94 – 103, jan./abr., 2007.

SEGUNDO, T. **Afetividade no processo ensino-aprendizagem: a atuação docente que facilita ou dificulta a aprendizagem**. Dissertação (Mestrado), PUC, São Paulo, 2007.

SILVA, V. G. D.; ALMEIDA, P. C. A. D.; GATTI, B. A. Referentes e critérios para a ação docente. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 160, p. 286-311, abr./jun. 2016.

SILVA, T. V. **Formação docente e conhecimento profissional: desafios para o ensino da matemática na EJA**. Tese (Doutorado), UFRN, Rio Grande do Norte, 2013.

SILVA, F. L.; MUZARDO, F. T.; ANDRADE, S. G. S. **Práticas de gestão da sala de aula: observações preliminares em escolas públicas**. Texto apresentado no Encontro sobre Formação de Professores, Complexidade e Trabalho Docente. Grupo de Trabalho - Didática: Teorias, Metodologias e Práticas. EDUCERE/PUCPR, 2015.

SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Editora Vozes, 9. Ed., 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

VEDANA, M. M. P. **Comportamentos do professor para uma gestão eficaz de sala de aula de Inglês**. Dissertação (Mestrado), PUC, São Paulo, 2016.

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

WEINSTEIN, C. S.; NOVODVORSKY, I. **Gestão da sala de aula**: lições da pesquisa e da prática para trabalhar com adolescentes. 4. ed. Porto Alegre: AMGH, 2015.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. São Paulo: Artmed, 1985.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO

Prezado (a) coordenador (a),

Convidamos você para participar como voluntário da pesquisa **CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS QUE FUNDAMENTAM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**: um estudo com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, sob a responsabilidade da pesquisadora Daniele Rodrigues Gomes, com a orientação da Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU). Nesta pesquisa pretendemos investigar os conhecimentos profissionais que fundamentam o fazer pedagógico de professores que atuam com turmas de 1º a 3º anos do ensino fundamental. Comprometemo-nos com o sigilo de sua identidade e das informações fornecidas.

Agradecemos a sua participação e atenção.

Inserir o TCLE para leitura dos participantes, em seguida haverá duas opções:

- () Concordo (o participante permanece na pesquisa para responder ao questionário).
- () Discordo (o participante é conduzido até os agradecimentos, sem responder o questionário).

Nome: _____

Escola: _____

Na presente pesquisa, serão entrevistados cinco professores que atuam com turmas de 1º a 3º anos do ensino fundamental por meio da plataforma *Zoom*. Visando ao alcance dos objetivos da pesquisa, procuramos professores que atendam aos seguintes requisitos:

- Assegura um bom relacionamento com seus alunos;
- Estimula os alunos a se relacionarem bem entre si, oportunizando o desenvolvimento de atitudes de respeito e de cooperação em sala de aula;

- Incentiva os alunos a terem autonomia e um senso de responsabilidade pessoal de modo que eles apresentem comportamentos adequados não devido ao medo das punições, mas sim pela autodisciplina;
- Organiza o espaço físico da sala de aula de maneira que contribui para a aprendizagem dos alunos;
- Mantém os alunos motivados a aprender por meio de atividades significativas e adequadas aos seus interesses e necessidades;
- Administra eficazmente o tempo das atividades realizadas durante as aulas, evitando desperdícios e favorecendo a aprendizagem dos alunos;
- Atua no 1º, no 2º ou no 3º ano do ensino fundamental.

Considerando tais características, por gentileza, indique cinco professores que atuam na sua escola a serem convidados para participar da entrevista.

Nome: _____ Contato: _____

Nome: _____ Contato: _____

Agradecemos a sua participação!

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO

Prezado (a) professor (a),

Convidamos você para participar como voluntário (a) da pesquisa **CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS QUE FUNDAMENTAM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**: um estudo com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, sob a responsabilidade da pesquisadora Daniele Rodrigues Gomes, com a orientação da Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU). Comprometemo-nos a assegurar o sigilo de sua identidade e das informações fornecidas.

Agradecemos a sua participação e atenção.

Inserir o TCLE e o Termo de Autorização de Uso de Voz para leitura dos participantes, em seguida haverá duas opções:

- Concordo (o participante permanece na pesquisa para responder ao questionário).
- Discordo (o participante é conduzido até os agradecimentos, sem responder o questionário).

1. Identificação:

a) Nome:

b) Idade:

c) Nível de escolaridade:

Magistério/Graduação. Qual (is)?

Pós-graduação lato sensu. Qual (is)?

Pós-graduação stricto sensu. Qual (is)?

2. Qual seu tempo de serviço na área da educação?

3. Qual seu tempo de serviço na sala de aula do fundamental II?

4. Qual seu tempo de trabalho na instituição atual?

5. Qual é o seu vínculo empregatício?

Efetivo

Prazo Determinado

Agradecemos pela sua participação!

APÊNDICE C

ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Contato Inicial

- apresentação da entrevistadora com dados sobre sua própria pessoa, sua instituição de origem e o tema da pesquisa;
- solicitação de permissão ao entrevistado para gravação da entrevista, garantindo o direito ao anonimato e desistência a qualquer momento.

2. Condução da Entrevista

2.1. Aquecimento: pequeno período de aquecimento, para uma apresentação pessoal e estabelecimento de um clima mais informal.

Informações a serem solicitadas: breve relato sobre os motivos que o levaram a decidir ser professor, tempo de atuação na docência e o percurso profissional.

2.2. Questões desencadeadoras:

2.2.1 Em relação ao aprendizado para a docência

Esclarecendo o entrevistado: Para atuar na docência, mobilizamos conhecimentos e aprendizados que vamos adquirindo e construindo ao longo da nossa trajetória pessoal e profissional.

Pergunta: Pensando nesse processo de aprender a ser professor, como você foi se tornando o professor que é hoje?

Check list das informações relevantes que compõem a pergunta desencadeadora:

- Formação inicial e continuada para a docência;
- Fontes de seus conhecimentos profissionais (cursos, estudos, pessoas, etc.);
- Experiências marcantes;
- Vivências que contribuíram para o professor que se constituiu.

2.2.2 Em relação à gestão da sala de aula

Esclarecendo o entrevistado: A gestão da sala de aula abrange muitas ações integradas à prática docente, por exemplo: assegurar um bom relacionamento com os alunos e entre os alunos; desenvolver atividades instigantes e com adequados níveis de dificuldade; tomar decisões sobre tempo, organização do espaço e outros aspectos referentes ao planejamento do ensino; trabalhar comportamentos sociais de modo a prevenir a conduta inadequada e a motivar a autodisciplina e a cooperação; favorecer o sucesso no desempenho acadêmico dos alunos; etc.

Pergunta: Em relação à gestão da sala de aula, gostaria que você contasse como aprendeu a gerir a sala de aula e quais práticas utiliza hoje com as suas turmas.

Check list das informações relevantes que compõem a pergunta desencadeadora:

- Práticas que utiliza para gerir a sala de aula;
- Fontes a que recorreu (pessoas, formações, etc.);
- Experiências e vivências que contribuíram para a construção de saberes e práticas de gestão de classe.

2.2.3 Em relação à formação docente

Esclarecendo o entrevistado: As formações devem colaborar para o desenvolvimento profissional docente.

Pergunta: No contexto das formações de professores, como você vê o trabalho com aspectos relacionados à gestão da sala de aula?

Check list das informações relevantes que compõem a pergunta desencadeadora:

- Como tem sido desenvolvido o trabalho com aspectos relacionados à gestão da sala de aula nas formações docentes;
- Boas ações/experiências de formação docente relativas à gestão da sala de aula;
- Possíveis pontos a serem melhorados ao trabalhar a gestão de classe nas formações docentes.

APÊNDICE D
ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do (a) professor (a): _____

Nome da escola: _____

Turma: _____

Conteúdo da aula: _____

Número de alunos presentes na aula: _____ Data da observação: _____

2. ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS:

A. ORGANIZAÇÃO

Que recursos estão disponíveis na sala?

Livros literários Revistas Jornais gibis Jogos Brinquedos Outros

Os alunos têm fácil acesso aos materiais utilizados frequentemente?

Sim Não

Existe suficiente luz e espaço adequado para o trabalho na sala de aula?

Sim Não

As transições entre as atividades são rápidas e organizadas?

Sim Não Em alguns momentos

Como estão dispostas as mesas e as cadeiras?

O que está afixado nas paredes?

B. GESTÃO DOS COMPORTAMENTOS

Há comunicação clara sobre as regras de funcionamento da sala de aula?

Sim Não

Há reforços positivos para motivar o seguimento das regras ao longo da aula?

Sim Não

Justifique: _____

Há incentivo ao desenvolvimento de comportamentos sociais? (Como autodisciplina, cooperação, ajuda aos colegas, respeito ao outro, etc.)

Sim Não Em alguns momentos

Justifique: _____

Como o (a) professor (a) lida com a ocorrência de condutas inadequadas dos alunos?

C. POSTURA DOCENTE

Existe uma explicação prévia do que será trabalhado naquele dia, na sala de aula?

Sim Não

O (A) professor (a) viabiliza a participação dos alunos nas decisões?

Sim Não

O (A) professor (a) estimula os alunos a expressarem suas concepções, perguntas e vivências?

Sim Não

Que tipos de perguntas faz o (a) professor (a)?

Que exigem respostas “sim”/ “não”

Que exigem uma resposta certa

Que incentivam uma resposta aberta e uma maior participação

A quem é que o (a) professor (a) dirige as perguntas?

A um aluno específico (considerado exemplar)

A um aluno específico (que se mostra indisciplinado)

À sala toda, genericamente

A diversos alunos em diferentes circunstâncias

É claro (a) em suas explicações?

Sim Não

Como dá instruções?

De forma autoritária, direcionadora

De maneira paciente, explicando novamente quando surgem dúvidas

D. ATIVIDADES DIDÁTICAS

As atividades são ao mesmo tempo possíveis e desafiadoras?

Sim Não Algumas são, outras não

Os textos utilizados são de boa qualidade?

Sim Não Alguns são, outros não

A duração das atividades é adequada ao tempo de concentração dos alunos?

Sim Não Algumas são, outras não

O (A) professor (a) trabalha considerando as diferenças (de aprendizagem, sociais, culturais, étnicas) dos alunos?

Sim Não Em algumas atividades

Há a comunicação clara aos alunos sobre os objetivos das atividades?

Sim Não Em alguns momentos

O (A) professor (a) dá feedbacks aos alunos sobre seus desempenhos nas atividades?

Sim Não Em alguns momentos

Há utilização de situações do cotidiano dos alunos nas explicações e atividades?

Sim Não Em alguns momentos

Há instruções claras sobre o que deve ser feito nas atividades?

Sim Não Em alguns momentos

Os alunos demonstram estar envolvidos e motivados nas atividades?

Sim Não Em alguns momentos

Descreva quais recursos são usados nas atividades e como.

Há atividades em grupo? Se sim, descreva como são desenvolvidas.

E. RELAÇÃO ALUNO-ALUNO

Há interação dos alunos uns com os outros?

Sim Não Em alguns momentos

Existe um clima de colaboração e de ajuda?

Sim Não Em alguns momentos

Existe um clima de competição entre os alunos?

Sim Não Em alguns momentos

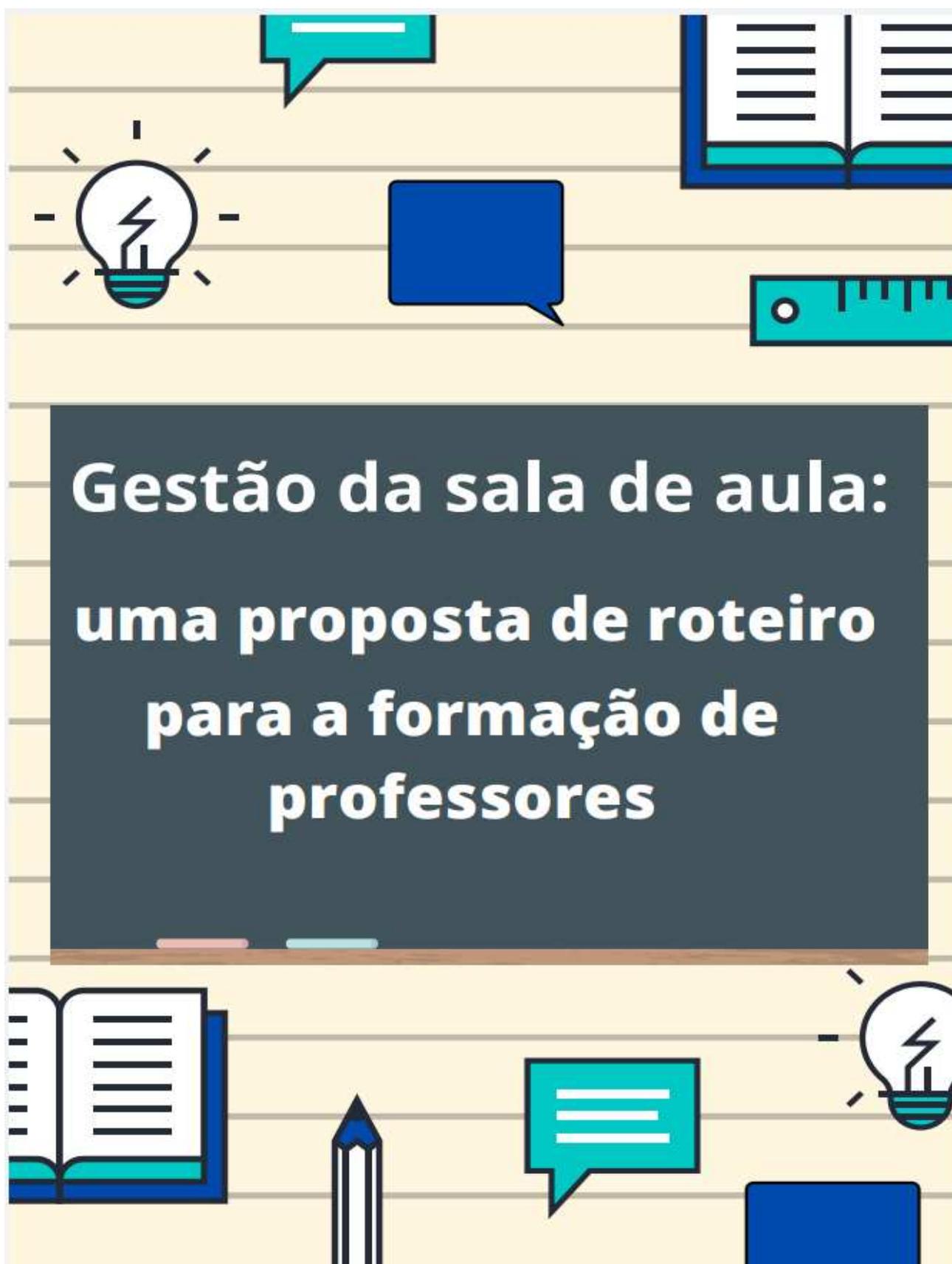
Existe um clima de respeito e de valorização das diferentes opiniões?

Sim Não Em alguns momentos

Com que frequência existem desacordos? São sobre o quê?

Nos trabalhos em grupo, como os alunos se relacionam?

APÊNDICE E
PRODUTO TÉCNICO



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	03
INTRODUÇÃO.....	04
RECOMENDAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES FORMATIVAS.....	06
A POSTURA DO FORMADOR.....	07
1º ENCONTRO: INTRODUÇÃO À GESTÃO DA SALA DE AULA.....	08
2º ENCONTRO: PLANEJAMENTO.....	10
3º ENCONTRO: DISCIPLINA.....	12
4º ENCONTRO: MOTIVAÇÃO DO ALUNO.....	28
5º ENCONTRO: ENCERRAMENTO.....	31
A IMPORTÂNCIA DO REGISTRO.....	32
RECOMENDAÇÕES PARA A CONTINUIDADE DO PROCESSO FORMATIVO.....	33
PARA SABER MAIS.....	34
AS AUTORAS.....	35



Apresentação

Este roteiro apresenta uma proposta para a formação docente no que se refere à gestão da sala de aula e consiste em um produto técnico de conclusão do curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté - UNITAU. Para tal, utilizou-se os resultados da análise de entrevistas com cinco professoras indicadas pelas coordenadoras da instituição educacional em que atuam como competentes na gestão de suas turmas.

Destacamos que este roteiro não deve ser percebido como um modelo fechado a ser seguido pelo formador, mas, sim, como uma sugestão de ação formativa passível de ser adaptada e aprimorada conforme as especificidades do público de formandos.

Desse modo, o presente trabalho tem o objetivo de oportunizar o fomento das possibilidades de aquisição de conhecimentos para a gestão da sala de aula por meio de momentos de interação e discussão entre professores.



Introdução

O professor desempenha duas funções fundamentais: a gestão dos aprendizados e a gestão da classe. Essas dimensões possuem relação de interdependência e são indissociáveis, porém, na proposta trataremos sobre a gestão da classe. A gestão da classe contempla diversos âmbitos da prática docente: o relacionamento professor-alunos, a estruturação do currículo e das atividades de aprendizagem, a organização dos aspectos referentes ao planejamento do ensino e a gestão dos comportamentos dos estudantes (DARLING-HAMMOND *et al.*, 2019).

Assim, tendo em vista a repercussão que esse manejo da classe desempenhado pelo professor exerce na aprendizagem discente, estudos relativos à expertise em bem gerir a sala de aula começaram a surgir a partir da década de 1980. Dentre eles, é oportuno mencionar os resultados trazidos pela pesquisa de Evertson e Emmer (1982) realizada com professores de inglês e matemática.

Essa investigação desenvolveu-se por meio da observação sistemática das práticas empregadas por esses professores ao gerir suas turmas e, ao analisar-se a efetividade de tais ações, chegou-se à divisão de dois grupos: gestores mais e menos eficazes (WEINSTEIN; NOVODVORSKY, 2015).

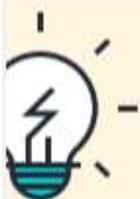
Cabe ressaltar que os alunos dos docentes mais eficazes demonstraram maior engajamento nas atividades propostas e que o tempo das aulas foi utilizado de forma mais produtiva. Ademais, nas salas de aula desses professores houve baixa incidência de comportamentos indevidos e, quando estes apareceram, foram cessados rapidamente. Por fim, também foi constatado que os materiais usados possibilitaram que a instrução se realizasse de maneira efetiva, o que contribuiu para a promoção de aprendizagens significativas por parte dos estudantes (WEINSTEIN; NOVODVORSKY, 2015).

Nesse sentido, é possível averiguar a relevância da gestão da classe para a qualidade do desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem, uma vez que assegurar o sucesso no desempenho acadêmico dos alunos requer tanto a habilidade de organizar e conduzir eficazmente as atividades e os relacionamentos na sala de aula quanto o domínio dos conteúdos a serem ministrados.

No entanto, pesquisas desenvolvidas por Darling-Hammond *et al.* (2019) constataram que a gestão da sala de aula ainda é pouco tratada nas formações docentes e que há professores que possuem um conhecimento limitado a respeito desta dimensão da prática educativa, não apresentando consciência de todos os aspectos envolvidos no ato de gerir a classe. Ademais, Brouwers e Tomic (2000) verificaram que os educadores se sentem esgotados emocionalmente e inseguros em relação à sua capacidade profissional quando não confiam na sua habilidade para gerir as suas turmas.

Diante dos resultados indicados nestas pesquisas e das evidências da importância da gestão da sala de aula, é notória a necessidade da proposição de ações que oportunizem aos professores o desenvolvimento de competências e de habilidades que fomentem o seu sucesso na gestão da classe. Assim, partindo dessa perspectiva, apresentamos a seguir uma proposta para a formação inicial e continuada de professores que contempla, especialmente, a gestão da sala de aula.





Recomendações para o desenvolvimento das ações formativas

Sugerimos para o desenvolvimento desta proposta de formação que o formador:

- **Analise se o tempo de que os formandos dispõem para dedicar-se à formação será suficiente para o seu aproveitamento e, caso necessário, modifique a carga horária a fim de oportunizar que os formandos possam participar efetivamente das ações;**
- **Promova momentos com lanches e dinâmicas que incentivem o desenvolvimento de familiaridade entre os participantes antes de dar início ao primeiro encontro deste roteiro;**
- **Para a realização dos encontros, recomendamos que os professores sejam divididos em grupos formados por 3 - 4 integrantes, de preferência que lecionem na mesma série (1º ano, 2º ano, etc.) ou disciplina (história, ciências, etc.) e que possuam tempos diferentes de atuação na docência. Caso a formação seja desenvolvida em uma turma de licenciatura, sugerimos que os grupos sejam constituídos por estudantes que realizem estágio na mesma série ou disciplina.**



A postura do formador

Diversos estudos têm comprovado que a postura do formador impacta na maneira que os professores atribuem validade à formação e posteriormente colocam os seus conteúdos em prática. Por esse motivo, é importante que o formador conheça seu público, conduzindo os encontros a partir da problematização dos conhecimentos e das concepções que os participantes carregam ao longo da sua trajetória na carreira e favorecendo que eles cheguem a novas reflexões (DARLING-HAMMOND *et al.*, 2019).

Outro ponto de atenção consiste na necessidade de o formador oferecer exemplos de práticas e de situações reais, aproximando o conteúdo da formação ao cotidiano da atuação profissional dos professores para ajudá-los a reconhecer a repercussão positiva que este pode ter na aprendizagem de seus alunos e a aplicar o que aprenderam às suas práticas diárias (IMBERNÓN, 2004).

Finalmente, cabe lembrar que a revisão das próprias crenças e ações é uma tarefa carregada de emoções, por isso, é essencial que o formador adote uma atitude de respeito e acolhimento aos professores. Desse modo, procure preservar um vínculo de confiança com o grupo, mantenha um diálogo aberto e mostre que as discussões servirão para colaborar com o desenvolvimento profissional de todos.



1º Encontro: introdução à gestão da sala de aula

Objetivos

- **Verificar os conhecimentos que o grupo possui sobre gestão da sala de aula;**
- **Compreender o que é a gestão da sala de aula;**
- **Reconhecer a importância da gestão eficaz da sala de aula para a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem.**

Desenvolvimento

1. Inicie questionando se os formandos conhecem o termo gestão da sala de aula e o que vem à mente quando ouvem este termo.

2. Exiba o vídeo Gestão da sala de aula - Celso Vasconcellos (https://www.youtube.com/watch?v=MrGy_hnv5x8).

3. Divida os participantes em pequenos grupos, disponibilize o Roteiro 1 impresso para cada grupo e uma folha em branco para cada membro.

4. Proponha que os formandos discutam sobre o tema a partir das questões do Roteiro 1, registrem por escrito as principais colocações do grupo e que cada participante escreva na folha em branco pelo menos uma prática de gestão da sala de aula relacionada às dimensões vistas no vídeo.

5. Reúna os participantes sentados de modo que possam ver e ouvir a todos e solicite que um representante de cada pequeno grupo socialize as ideias que foram discutidas pelo grupo e as práticas registradas.

6. Sistematize as ideias levantadas pelos representantes durante a discussão coletiva e, caso algum ponto importante sobre o tema não tenha sido elencado, exponha-o ao grupo.

7. Utilize slides para explicar as dimensões da gestão da classe e sua importância para a qualidade das aulas, explorando o conteúdo e aprofundando os conhecimentos dos participantes. Para esse momento, o formador poderá fundamentar-se nos conteúdos apresentados no Para saber mais. Finalize recolhendo as folhas com os registros individuais de práticas dos participantes.

ROTEIRO 1

QUESTÕES PARA DISCUSSÃO

Considere as 3 dimensões da gestão da sala de aula mencionadas por Celso Vasconcellos (relacionamento interpessoal/organização da coletividade da sala de aula/trabalho com o conhecimento) e responda:

- **Qual a importância de cada dimensão para o processo de ensino-aprendizagem?**
- **Quais conhecimentos, habilidades e disposições são necessárias para que o professor tenha êxito em cada dimensão?**
- **Quais práticas você (ou o professor que observa em seu estágio) utiliza para gerir as turmas no âmbito dessas 3 dimensões?**

2º Encontro: planejamento

Objetivos

- **Refletir sobre a relevância do planejamento para o sucesso na gestão da sala de aula;**
- **Elencar aspectos necessários para o êxito no planejamento;**
- **Compartilhar boas práticas de planejamento realizadas pelos participantes em seu cotidiano;**
- **Oportunizar aos participantes sugestões para a solução das dificuldades que enfrentam no âmbito do planejamento.**

Desenvolvimento

1. Envie o artigo Planejamento na prática dos professores: entre a formação e as experiências vividas (<https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/1269>) por e-mail aos formandos para leitura prévia e posterior socialização.

2. Divida os participantes nos pequenos grupos do encontro anterior, disponibilize o Roteiro 2 impresso para cada grupo e uma folha em branco para cada membro.

3. Proponha que os participantes discutam sobre o planejamento a partir do artigo e das questões do Roteiro 2, registrem por escrito as principais colocações do grupo e, individualmente, cada membro escreva na folha em branco práticas/estratégias de planejamento que utiliza ou observa.

4. Reúna os formandos sentados de modo que possam ver e ouvir a todos e solicite que um representante de cada pequeno grupo socialize as ideias que foram discutidas pelo grupo e as práticas registradas.

5. Sistematize as ideias levantadas pelos representantes durante a discussão coletiva e, caso algum ponto importante sobre o planejamento não tenha sido elencado, exponha-o ao grupo. Nesse momento, o formador poderá utilizar slides para expor os conteúdos do artigo e para apresentar conteúdos dos materiais disponíveis no Para saber mais.

6. Recolha as folhas com os registros individuais de práticas dos participantes e as guarde com as folhas do encontro anterior.

ROTEIRO 2

QUESTÕES PARA DISCUSSÃO

- **Qual a importância do planejamento para o trabalho do professor?**
- **Quais conhecimentos, habilidades e disposições são necessárias para que o professor tenha êxito no planejamento?**
- **Quais práticas você utiliza para realizar o seu planejamento? (Ou o professor observado no estágio).**

Momento trabalho em equipe

Inicialmente, cada participante deve eleger ao menos uma dificuldade que possui em relação ao planejamento. Em seguida, o grupo deverá pensar coletivamente em estratégias/práticas que podem ser adotadas para sanar a dificuldade apresentada por cada um dos membros. Nesta ação, é importante realizar um registro escrito do trabalho desenvolvido.

3º Encontro: disciplina

Objetivos

- Refletir sobre os fatores internos e externos que influenciam o comportamento dos alunos;
- Elencar aspectos necessários para o êxito em manter a disciplina na classe;
- Compartilhar boas práticas de promoção da disciplina realizadas pelos participantes em seu cotidiano;
- Oportunizar aos formandos sugestões para a solução das dificuldades que enfrentam no âmbito da disciplina na sala de aula.

Desenvolvimento

1. Envie o caso de ensino “Adequação de alunos à escola de tempo integral[1]”, escrito por Katherine Merseth, por e-mail aos formandos para leitura prévia e posterior socialização.

2. Divida os participantes nos pequenos grupos do encontro anterior, disponibilize uma cartolina branca, canetas coloridas e post-its.

3. Proponha que os participantes debatam o caso de ensino, respondam às “Questões para discussão” propostas pela autora e registrem na cartolina uma síntese das reflexões do grupo.

4. Disponibilize as cartolinas próximas umas às outras e proponha que os grupos leiam cada cartolina e cole post-its com comentários, sugestões de melhorias, elogios aos aspectos que gostaram, etc.

5. Reúna os pequenos grupos novamente e devolva as cartolinas aos respectivos grupos para que possam ler e refletir sobre os apontamentos dos colegas nos post-its.

6. Entregue uma folha em branco para cada membro, solicite que escrevam práticas que utilizam para manter a disciplina na sala de aula (ou que observam um professor utilizar) e que as socializem com os demais.

[1]Caso de ensino disponível no livro: MERSETH, K. K. (org.). Desafios reais do cotidiano escolar brasileiro: 22 dilemas vividos por diretores, coordenadores e professores em escolas de todo o Brasil. São Paulo: Instituto Península; Moderna, 2018.

7. Entregue mais algumas folhas em branco e proponha que os grupos realizem o Momento trabalho em equipe do encontro: Inicialmente, cada participante deve eleger ao menos uma dificuldade que possui em relação à disciplina da classe ou de um aluno em específico. Em seguida, o grupo deverá pensar coletivamente em estratégias/práticas que podem ser adotadas para sanar a dificuldade apresentada por cada um dos membros. Nesta ação, é importante realizar um registro escrito do trabalho desenvolvido.

8. Reúna os formandos sentados de modo que possam ver e ouvir a todos e solicite que um representante de cada pequeno grupo socialize as ideias que foram discutidas, comente sobre os resultados da atividade na cartolina e compartilhe as práticas registradas.

9. Sistematize as ideias levantadas pelos representantes durante a discussão coletiva e utilize slides para apresentar pontos importantes acerca da disciplina na sala de aula. Para esse momento, sugere-se a leitura do capítulo 4 do livro de Weinstein e Novodvorsky (2015) indicado no Para saber mais.

10. Recolha as folhas com os registros individuais de práticas dos participantes e as guarde com as folhas dos encontros anteriores.



Adequação de alunos à escola de tempo integral

CASO

Era setembro de 2015. Paloma estava em sua sala, inquieta, olhando para um documento que precisava assinar, enquanto batia a caneta na mesa com insistência. Ela se questionava, em seus pensamentos mais profundos, se reunir ou não o conselho escolar seria a solução ideal para o conflito que se instalara em sua escola.

Formada em Pedagogia e Letras, Paloma tinha 52 anos. Era baixa, magra, com cabelos pretos na altura dos ombros. Vaidosa, estava sempre elegantemente vestida, de salto alto, e chamava a atenção por onde passava. Por ser muito dedicada ao magistério, fora promovida a diretora estadual e, depois de ocupar o cargo por 16 anos em uma escola de uma pequena cidade, conseguira transferência, em 2011, para um município maior, em uma instituição pública de tempo integral que acolhia 350 alunos do 2º ao 5º ano.

Paloma tinha muita autonomia e liderança no trabalho e nunca enfrentara grandes problemas em seus 20 anos como diretora. Ultimamente, no entanto, estava preocupada, pois vinha sendo pressionada por todos ao redor e sabia que precisava tomar uma decisão com urgência.

Sua escola era bastante requisitada, pois acolhia as crianças em um tempo diário de nove horas e ampliava as possibilidades de aprendizagem em projetos de oficina. Surgida de uma proposta do governo estadual, fora uma das primeiras da cidade a receber o programa Escola de Tempo Integral. Atendia os alunos das 7 às 16 horas: de manhã, eles frequentavam aulas do ensino regular, de artes e de educação física; à tarde, participavam das oficinas curri-

ASPECTOS INTERNOS

culares de dança, informática, língua estrangeira, saúde e qualidade de vida, atividades esportivas e de leitura. Além disso, a escola oferecia três refeições e tinha um recreio muito bem planejado, com jogos de mesa, videogame, pingue-pongue e livros, o que mantinha as crianças ocupadas, evitando que apenas corressem durante o tempo livre. Muitas famílias demonstravam interesse em matricular seus filhos ali. Embora localizada em um excelente bairro considerado de classe média-alta, seu público, crianças de 7 a 11 anos, não vivia nas redondezas, fator que afetava a relação entre as famílias e a escola. Dos alunos matriculados, 75% moravam em bairros distantes, caracterizados como de periferia e baixo nível socioeconômico, e se deslocavam até lá em vans de transporte escolar ou em veículos particulares.

Em agosto de 2015, na volta das férias, as crianças foram muito bem recebidas pelos professores e pela diretora. A equipe explicou as normas disciplinares do regulamento escolar, bem como as regras e combinados internos. Paloma sempre tentava solucionar os pequenos problemas por meio do diálogo com os alunos, acolhendo-os da melhor maneira possível, e desenvolvia com seu pessoal projetos com alta carga de afetividade voltados para aqueles que apresentavam comportamento inadequado. Sua preocupação teve início duas semanas depois do retorno dos alunos às aulas, em uma segunda-feira. Ela estava em sua sala sempre organizada, executando as tarefas diárias, quando Carla, a secretária da escola, interrompeu-a para lhe falar algo importante.

UM PEDIDO

– Dona Paloma, um conselheiro tutelar está aqui e deseja falar com a senhora. Posso mandá-lo entrar?

Paloma ficou curiosa e, ao mesmo tempo, preocupada, pois, em seus quatro anos como diretora daquela escola, nunca fora procurada pelo Conselho Tutelar. Então, pediu que Carla o encaminhasse até sua sala.

Quando viu o conselheiro, sua curiosidade cresceu, porque ele estava acompanhado de um menino. Deu as boas-vindas aos dois e ouviu:

– Bom dia, dona Paloma. Sou Roberto e venho com um pedido da Diretoria de Ensino para que Pedro Henrique seja matriculado nesta escola. Ele tem 9 anos e precisa de uma vaga no 4º ano.

– Por que ele está sendo encaminhado para cá e de onde vem?
– perguntou a diretora, demonstrando interesse.

Roberto respondeu:

– Pedro Henrique precisa estudar em uma escola de tempo integral, porque sua mãe, que passou por um processo de recuperação de alcoolismo, conseguiu um emprego e não tem com quem deixá-lo. Durante o tratamento da mãe, Pedro viveu com a avó, mas ela é muito idosa e não dá mais conta de cuidar do menino.

Paloma comoveu-se com a história do pequeno Pedro Henrique e, mesmo não tendo a vaga, concordou em matriculá-lo, por ser uma solicitação da Diretoria de Ensino. Ela estava certa e confiante de que Pedro Henrique se sentiria bem e, assim como a maior parte das outras crianças, logo se adaptaria às regras e aos combinados do ambiente escolar. Não tinha ideia do transtorno que se instalaria em sua escola.

No dia seguinte, uma terça-feira, por volta das seis e meia da manhã, Rita, a inspetora, observava o fluxo de vans e outros veículos no estacionamento. As crianças desciam deles com a mochila e a lancheira e acenavam para ela, que lhes dava as boas-vindas e as encaminhava para o pátio. De repente, viu uma desconhecida caminhando em sua direção de mãos dadas com um menino, ambos em silêncio. Ao aproximar-se da inspetora, a mulher deu um sorriso, revelando os dentes malcuidados, e disse:

– Bom dia, sou Patrícia, mãe do Pedro Henrique. Ele vai começar os estudos hoje. Você pode verificar a sala dele?

Rita, atenciosa, disse “oi” para o menino, que retribuiu o cumprimento, sem demonstrar alegria.

– Pois não, Patrícia. Pode deixar que o levarei até a sala na qual ele foi matriculado.

As primeiras atividades do dia transcorreram normalmente. Logo após o intervalo, porém, a professora Eduarda apareceu na diretoria dizendo que precisava conversar com Paloma sobre o novo aluno, Pedro Henrique. A diretora não ficou surpresa, achando que Eduarda falaria sobre a hipótese de escrita em que Pedro se encontra-

ASPECTOS INTERNOS

va, como era de costume. Contudo, não foi bem isso que aconteceu.

A professora deu um profundo suspiro e começou:

– Paloma, faz exatamente três horas que Pedro Henrique veio para nossa escola e já causou dois conflitos. Não para quieto e mexe com todos os colegas, interrompendo o silêncio da sala. Além disso, alguns alunos o viram “roubar” o lanche dos menores durante o recreio. Ele não vai dar certo na minha classe.

Paloma ficou sem reação, incrédula de que em apenas três horas tudo isso teria acontecido, e perguntou:

– Eduarda, Pedro se recusou a fazer as atividades?

– Não, ele realizou tudo, no tempo dele, mas não parou quieto.

A diretora lhe sugeriu que esperasse passar o dia, para ver como o aluno se comportaria à tarde, durante as oficinas curriculares. A professora concordou com a sugestão, despediu-se com um aceno e subiu a rampa de acesso para a sala de aula.

Paloma, então, decidiu entrar em contato com a escola na qual Pedro estudara para saber sobre seu comportamento; por descuido, ela não perguntara nada sobre o assunto ao conselheiro tutelar. Tomou seu café, já frio, e pediu à secretária:

– Carla, você poderia pegar a ficha de encaminhamento do conselheiro, verificar o telefone da escola que Pedro Henrique frequentava e trazê-lo para mim, por favor?

Em poucos minutos, a secretária retornou à sala da diretora com o número anotado.

MAIS INFORMAÇÕES

Com o coração acelerado, Paloma ligou para a antiga escola de Pedro Henrique. Após alguns toques, alguém atendeu do outro lado da linha. A diretora disse que precisava de informações sobre um ex-aluno do 4º ano que havia sido transferido para sua escola. Então, a ligação foi repassada para a coordenadora, Rosa.

– Pois não, em que posso ajudá-la? – perguntou ela.

– Recebi Pedro Henrique, ex-aluno de vocês, e gostaria de saber sobre o comportamento dele.

A coordenadora pareceu lembrar-se do garoto de imediato, pois não demorou a responder:

– Pedro Henrique era um aluno com notas médias, porém seus problemas familiares e sua vida muito sofrida o tornaram uma criança carente, que gosta de chamar a atenção. Ele saiu de nossa escola porque não podia mais estudar em meio período, mas havia muitas reclamações a respeito do comportamento dele.

Paloma não entendeu o que Rosa quis dizer com “vida muito sofrida” e “chamar a atenção” e lhe pediu que explicasse melhor.

– Pedro sofreu abandono quando a mãe bebia. Ela o amava, mas adorava beber. Então, saía de casa e o deixava sozinho. Na ausência dela, o menino ficava na rua, fazendo “arte”, e os vizinhos reclamavam. Um dia, a mãe queria sair e, sabendo que seria perigoso deixá-lo em casa sem nenhum adulto por perto, já que não parava e mexia em tudo, acorrentou-o à cama. Não se tem ideia de quanto tempo passou até os vizinhos escutarem os gritos de socorro e chamarem a polícia. Pedro foi encaminhado para o Conselho Tutelar. A mãe correu o risco de perder sua guarda, e ele foi morar com a avó. Depois de ficar internada em uma clínica de reabilitação por mais ou menos dois meses, ela se reinseriu na vida social, e o menino teve a chance de voltar a viver com ela. A avó diz que já ajudou muito e que agora a mãe tem que se responsabilizar por ele.

Paloma estava chocada.

Rosa continuou:

– Além disso, há suspeitas de que Pedro tenha TDAH, transtorno do déficit de atenção com hiperatividade. A escola e a mãe sabem das inquietações dele, e as características apontam para o transtorno, mas não foi feito laudo médico. A mãe nunca o levou a um especialista que pudesse avaliar a situação.

Sem mais perguntas, Paloma agradeceu a atenção de Rosa e despediu-se. Ao desligar o telefone, decidiu que por enquanto não contaria a ninguém a história de vida de Pedro Henrique. Queria esperar alguns dias para ver como seria seu comportamento. Afinal, era uma escola nova e ele estaria em período de adaptação.

Depois disso, o restante do dia correu tranquilo. O sinal tocou e logo Paloma, de sua sala, ouviu o vozerio das crianças aumentando enquanto elas desciam a rampa para o portão de saída. A diretora ficou aliviada, pois nenhum outro professor ou aluno apa-

ASPECTOS INTERNOS

receu para reclamar do comportamento de Pedro Henrique. Então, colocou seus papéis em ordem e foi para casa.

O DIA SEGUINTE

Na manhã do outro dia, depois da segunda aula, Paloma ouviu um grito muito alto, seguido de choros. Levantou-se rapidamente, saiu da sala apressada e chegou à porta que dava para o pátio. Olhou para os lados e descobriu o local do tumulto: a quadra. Nesse momento, viu crianças desesperadas correndo de um lado para o outro, algumas saindo dali. A diretora acelerou o passo até a professora de educação física, Ana, que amparava Júlia, uma das melhores alunas da escola. Gritando e chorando sem parar, a menina estava com o antebraço deslocado e os joelhos ralados, sangrando. Paloma ligou para a ambulância e para os pais de Júlia, e logo ela seguiu para o hospital.

Os alunos foram encaminhados para a classe, e a professora de educação física, parecendo muito irritada, acompanhou a diretora para lhe explicar o que havia acontecido.

Assim que entraram na sala de Paloma, Ana exclamou:

– Você precisa tomar providências sobre o aluno Pedro Henrique! Ele é impulsivo, e isso fez Júlia se machucar! Esse menino não pode ficar em nossa escola!

A diretora pediu para que ela se acalmasse e se sentasse, ofereceu-lhe água e solicitou que contasse tudo do início.

Ana, então, começou:

– Entrei na sala de aula, fiz a chamada, como de costume, e os alunos disseram que havia um aluno novo. Então, vi Pedro. Até aí tudo bem. Quando expliquei a atividade na lousa e as regras da brincadeira, observei que ele nem sequer prestou atenção; ficou inquieto na mesa fazendo a borracha de “aviãozinho”. Ao perguntar se a sala tinha dúvidas em relação ao jogo, também não demonstrou interesse em participar. Fomos para a quadra e começamos o jogo. Não se passaram nem dois minutos e ele empurrou Júlia contra a parede. Ela bateu de costas e caiu em cima do braço. Não sei por que ele fez isso, mas temos um grande problema agora.

A diretora já se imaginava diante dos pais da menina no dia seguinte. Além de Júlia ser uma das melhores alunas da escola, eles eram presentes e participativos. Isso não poderia ter acontecido. Paloma pediu que a inspetora de alunos chamasse Pedro Henrique imediatamente.

Ele chegou após alguns minutos e sentou-se na cadeira ao lado da professora de educação física.

– Pedro, o que aconteceu? – perguntou Paloma.

Sem demonstrar nenhum sentimento de dor ou arrependimento, o menino respondeu:

– Eu estava brincando com a Júlia, igual a professora pediu. Ela passou correndo e eu fui pegar ela, então coloquei a mão nela. Foi só isso. Não sei por que ela caiu.

Ana, então, exaltada, disse:

– É mentira! Você está mentindo! E, além de mentiroso, é mal-doso! Você não prestou atenção às regras da brincadeira enquanto eu explicava? A principal era: “Não empurrar o amigo”.

– Eu não empurrei – murmurou Pedro.

Então a professora retrucou, irritada:

– Ah, é? Ela caiu sozinha, então?

Pedro deu de ombros, demonstrando que não estava muito interessado.

Paloma pediu à inspetora que chamasse outro aluno da sala.

Chegou, então, Sofia, e a diretora a recebeu, dizendo:

– Bom dia. Por favor, sente-se.

Com os olhos assustados, a menina se acomodou na cadeira ao lado de Pedro.

– Sofia, você estava brincando com as crianças na aula de educação física. Viu como Júlia caiu?

– A Júlia era do meu time – começou a aluna, passando as mãos em uma mecha de cabelos. – Ela foi passar correndo para o outro lado e, quando o Pedro viu que ela ia conseguir, empurrou ela com muita força contra a parede. O Pedro era do outro time, diretora. Ele fez de propósito. Eu vi.

Paloma olhou para Pedro, que desviou o olhar. Ela precisava de um tempo para averiguar os fatos e pediu que os três voltassem para a sala de aula.

ASPECTOS INTERNOS

A diretora ficou pensativa. Pedro era desatento, inquieto e impulsivo. Sua mãe fora alcoólatra durante a gestação, e isso poderia ter afetado o cérebro dele. Para Paloma, o menino era um aluno que precisava ser tratado de maneira diferenciada, pois havia suspeita de que fosse portador de TDAH, embora não houvesse laudo médico. Ela percebeu, aborrecida, que sua equipe não estava preparada para receber uma criança com essas características, e por um instante se sentiu culpada por não saber como agir. A escola, por ser de período integral, não recebia alunos com algum tipo de deficiência, embora fosse adaptada fisicamente para isso.

FOLLOW-UP

Paloma, já preocupada com a situação ocasionada pelo menino e com a reclamação de alguns professores, surpreendeu-se quando, no mesmo dia, a secretária da escola entrou em sua sala e disse que os pais de Júlia gostariam de falar com ela. A diretora deu permissão para que entrassem. Eles a cumprimentaram com um sorriso nada feliz e sentaram-se. A mãe, então, foi logo dizendo:

– Paloma, nós gostamos demais desta escola e nossa filha adora estudar aqui, mas queremos pedir sua transferência. Júlia não pode ficar em uma escola que acolhe crianças agressivas. Acabamos de sair do hospital; ela teve fratura com desvio no rádio e na ulna. Júlia é uma excelente aluna e filha, e nunca teve problema com criança alguma. Precisamos prezar por sua segurança. Ela nos contou que esse aluno novo faz brincadeiras sem graça com todo mundo e que você nem sequer chama a atenção dele.

Depois de ouvir atentamente, a diretora contou que ela estava pensando em encaminhar o aluno a um psiquiatra para fazer um tratamento paralelo com a escola, pois havia suspeitas de que ele sofria de TDHA. Explicou aos pais o que é esse transtorno, mas eles não demonstraram interesse. Certos de que outra escola seria melhor para a filha, insistiram que Paloma providenciasse a transferência da filha e se despediram.

Arrasada, a diretora pensou: “E se os pais de outras crianças também quiserem transferência? O que devo fazer?”.

Decidiu conversar com a mãe de Pedro e solicitou à inspetora

da escola que dissesse a ela que a procurasse quando fosse buscar o filho.

Ao chegar à escola, Patrícia foi encaminhada à sala da diretora, que a cumprimentou e pediu que se sentasse. Paloma explicou-lhe o que havia acontecido e lhe pediu sua opinião. Ficou sem reação quando a mãe começou a chorar em vez de falar. Não sabia se esperava sentada em sua cadeira, se lhe dava um abraço ou se lhe oferecia água para que se acalmasse. Por fim, disse:

– Eu aguardo seu momento. Quando se sentir à vontade, pode falar.

Patrícia enxugou as lágrimas com a manga da própria camisa e desabafou:

– Paloma, eu não posso perder meu filho novamente. Não o denuncie, por favor. O Conselho Tutelar está de olho em mim. Pedro é uma criança diferente; não faz essas coisas por maldade. Eu sempre fui chamada na escola por ele ser desatento, por “viver no mundo da lua”, como diziam os professores, mas não sei o que fazer. Já o mudei de escola duas vezes por conta de reclamações e não tenho dinheiro para que faça exames. Ele precisa de ajuda, e eu dependo de vocês para poder trabalhar. Por favor, não transfira meu filho para outra escola...

– Fique tranquila – disse a diretora. – Isso será resolvido de maneira justa.

Patrícia despediu-se, e Paloma sentiu-se mentirosa, pois não sabia como resolver esse problema de maneira justa.

No dia seguinte, Pedro Henrique não deveria ir à escola, pois havia sido suspenso por um dia. No entanto, logo cedo, já estava ali. Paloma sabia que a mãe dele trabalhava o dia todo e não tinha com quem deixá-lo.

À tarde, aconteceria a reunião de trabalho coletiva semanal, em que os professores costumavam discutir algum assunto proposto pela coordenadora pedagógica. Paloma, em geral, não participava desses encontros, mas nesse dia foi notificada de que os professores queriam que ela estivesse presente.

A reunião teve início às 17 horas em ponto. Ana, a professora de educação física, começou:

– Paloma, hoje não estamos reunidos para tratar de assuntos

ASPECTOS INTERNOS

pedagógicos, e sim para falar de Pedro Henrique. Em nome do grupo de professores, quero dizer que a situação nos preocupa. Faz dois dias que esse aluno frequenta nossa escola e não estamos suportando seu comportamento. Ele não tem perfil para estudar aqui. Mal consegue permanecer cinco minutos sentado; imagine ficar o dia todo na escola.

O professor de informática, Ronaldo, um homem de 38 anos, alto, voz grossa e com anos de experiência na área educacional, afirmou:

– Se Pedro Henrique continuar aqui, perderemos muitos bons alunos. Soubemos que os pais de Júlia pediram a transferência da menina, e com certeza outros pais farão o mesmo. Não podemos deixar que os bons alunos saiam por conta de uma criança que não quer saber de nada.

Paloma, então, lhes explicou a história do aluno, desde os problemas da mãe até a hipótese de ele ser portador de TDAH. Alguns professores escutavam atentamente, outros cochichavam. A diretora concluiu:

– Pedro Henrique é uma criança sofrida e, se realmente for portador de TDAH, merece ser incluído nesta escola. Podemos trabalhar com ele de maneira diferenciada. Coloquem-se no lugar de sua mãe e pensem em quanto isso é difícil para ela. Quer ter o filho por perto, se propôs a melhorar e precisa de nossa ajuda enquanto trabalha. Mesmo que o menino não tenha perfil para estudar em uma escola de tempo integral, podemos ajudar.

Essa fala foi motivo para muitas outras reclamações. A maior parte dos professores alegou que Pedro Henrique prejudicaria o ensino das turmas, que o menino era agressivo e causaria mais problemas, que os bons alunos não ficariam na escola, pois os pais não admitiriam tal situação. A professora Marta, com voz calma, tomou a palavra:

– Eu acredito que o aluno sofra de algum transtorno também. Não vi desinteresse nele, pois realizou minhas atividades. No entanto, é desatento e devemos saber lidar com ele para que não se irrite. Talvez o menino possa passar por um tratamento enquanto frequenta a escola, ser medicado. Se fosse meu filho, eu ficaria muito feliz em saber que a escola tentou ajudá-lo em vez de excluí-lo...

Roberto, exaltado, interrompeu-a:

– Claro, a escola tem que incluir todos, mas até que ponto devemos suportar isso? É justo incluir um aluno e perder outros? Se for assim, daqui a alguns dias nossa escola estará na manchete dos jornais. Além do mais, não temos um planejamento para uma criança hiperativa permanecer por nove horas aqui. Ouvi dizer que o menino nem almoça, porque fala que não gosta. Como ele vai estudar em nossa escola?

Paloma respirou fundo e sugeriu:

– Que tal esperarmos mais um tempo e avaliarmos o problema? Vamos analisar as características de Pedro Henrique e ver se o caso dele é mesmo algo fora do controle. Obtendo as respostas, tomaremos as providências em conjunto, como sempre fizemos.

Os professores não pareceram muito satisfeitos, porém concordaram. Tudo o que a diretora queria era que a escola acolhesse aquele aluno e que o menino conseguisse se adequar às regras e à organização internas. No entanto, a escola não dispunha de recursos para lidar com a situação. Não havia pedagoga nem salas especiais, muito menos um psiquiatra para conversar com esse tipo de aluno. Ela precisava solucionar o problema, mas como?

Na manhã seguinte, Paloma foi avisada pela secretária sobre a transferência de Júlia. Ela ficou chateada por perder uma aluna exemplar e pais que participavam da gestão democrática da escola.

O tempo passou, e as queixas continuaram. No período de um mês, a diretora advertiu Pedro Henrique sete vezes e aplicou duas suspensões, que não foram cumpridas porque ele não podia ficar em casa sozinho. Todos reclamavam: alunos, professores, funcionários, pais de outras crianças. Enfim, a situação chegou a um ponto insuportável. Em todas as rodas de conversa da escola, havia o nome de Pedro Henrique.

Em setembro, os professores solicitaram a presença da diretora à primeira reunião de trabalho coletiva para falar sobre o assunto. Ao entrar na sala, Paloma percebeu um silêncio fora do comum.

– Boa tarde, professores – cumprimentou ela. – Agimos conforme o combinado e gostaria de saber quais são suas impressões sobre Pedro Henrique nesse período. Quem pode falar?

A professora de inglês, Fabiana, começou:

ASPECTOS INTERNOS

– Foi difícil. Em minhas aulas, ele não parou um segundo. Um dia, quase furou a mão de um colega com um lápis; disse que foi brincadeira.

A professora Marina, do 2º ano, se pronunciou:

– Eu não sou professora de Pedro, mas as crianças estão reclamando de que, no recreio, o menino ameaça pegar seu lanche e eles acabam entregando. Alguns pais já me perguntaram quem é esse aluno que as crianças citam em casa.

Eduarda, que era a professora da sala de Pedro Henrique e, portanto, permanecia mais tempo com ele, disse:

– Ele tem feito as atividades, mas está complicado. Demora mais que os outros alunos e os atrapalha o tempo todo. Propus atividades diferenciadas para ele, o que nem seria necessário, já que ele consegue realizar as atividades comuns. O problema é que Pedro não presta atenção e brinca o tempo todo. Não houve um dia de paz. Eu sempre tenho que solucionar conflitos entre ele e algum colega, porque ele fica irritado e age de maneira impulsiva, com agressão. Os colegas têm medo dele.

Marta comentou:

– Eu tentei ouvi-lo. Coloquei a carteira dele ao lado da minha mesa e ele realizou as atividades, mas deu trabalho, sim, não vou mentir. Acredito que nós, professores, devemos lhe dar uma atenção especial e utilizar estratégias diferenciadas, o que, sem dúvida, é difícil em uma sala de 30 alunos como a dele; e isso foi o melhor que consegui. Se Pedro estudasse em uma escola de meio período, seria mais fácil para ele, já que não se concentra.

Como ninguém mais se manifestou, Paloma perguntou:

– Então, qual é a sugestão de vocês?

Denise, que lecionava artes desde que a escola se tornara de tempo integral, respondeu em nome do grupo:

– Diretora, decidimos que o melhor é acionar o conselho escolar para votar pela permanência ou transferência compulsória do aluno. Em um mês desde a transferência de Júlia, os conflitos que ele tem ocasionado, os furtos de lanche e materiais dos colegas, as ameaças e os problemas menores que aconteceram nos levaram a concluir que Pedro Henrique não tem perfil para estudar em tempo integral. Ele está colocando o nome de nossa escola em risco, e

não é justo um trabalho que vem se desenvolvendo bem por tantos anos ser jogado no ralo por causa de um aluno. Ele nem come a refeição daqui, só traz salgadinhos. Como vai frequentar uma escola de tempo integral se não segue as regras e os combinados? As crianças perguntam o tempo todo por que ele não almoça e por que pode agir do jeito que quer e nada lhe acontece.

Encerrando a reunião, Paloma disse que levaria em conta a sugestão dos professores.

Quando voltava para casa, pensou nas normas disciplinares do regulamento escolar, que deveriam ser seguidas por todos, na reputação da escola, nos problemas sociais de Pedro Henrique e no TDAH, que ele poderia ter. A diretora e todos os professores desenvolviam na escola a gestão democrática, e o diálogo com as famílias era algo presente. Ela sabia que logo os pais começariam a agir, pois reclamar não estava resolvendo.

Paloma acreditava no potencial de toda criança. Esse lado humanista, porém, poderia prejudicar sua escola, tão reconhecida e valorizada. Ela se perguntou: "A escola de tempo integral é inclusiva ou não? É necessário dar o acesso, mas é justo manter na escola um aluno que prejudica outros? Existiria um perfil de aluno para a escola de tempo integral, como os professores estavam dizendo?"

Paloma precisava resolver se assinava ou não o documento para acionar o conselho escolar, uma decisão nada fácil. Ela queria ajudar não só os professores, mas também o aluno e a mãe. Como proceder nessa situação?

ASPECTOS INTERNOS

QUESTÕES PARA REFLEXÃO

1. A escola de tempo integral deve oferecer a todo e qualquer aluno condições de acesso e permanência?
2. Existe um perfil de aluno ideal para esse tipo de escola?
3. Qual a verdadeira função da escola em tempo integral?
4. Que formações os professores recebem para lidar com os mais diversos problemas do cotidiano escolar? Essas formações são suficientes?

QUESTÕES PARA DISCUSSÃO

1. Até que ponto é válido lutar pela permanência de um estudante indisciplinado na escola?
2. Que medidas disciplinares o diretor da escola deveria tomar no caso?
3. Qual a melhor forma de lidar com a equipe e com os pais em uma situação semelhante?
4. Escolas em tempo integral devem ter uma equipe especializada para receber todos os alunos?
5. Acionar o conselho escolar para votar pela permanência ou transferência compulsória do aluno é a melhor alternativa para resolver a situação?

4º Encontro: motivação do aluno

Objetivos

- **Refletir sobre os efeitos produzidos pelo ensino desenvolvido nas escolas;**
- **Elencar aspectos necessários para a motivação do aluno;**
- **Compartilhar boas práticas de motivação do aluno realizadas pelos participantes em seu cotidiano;**
- **Oportunizar aos formandos sugestões para a solução das dificuldades que enfrentam no âmbito da motivação do aluno.**

Desenvolvimento

1. **Inicie exibindo o vídeo CGI Animated Short Film HD "Alike " by Daniel Martínez Lara & Rafa Cano Méndez | CGMeetup (https://www.youtube.com/watch?v=PDHlyrfMI_U).**
2. **Reúna os participantes nos pequenos grupos do encontro anterior e entregue o Roteiro 3 impresso e canetas coloridas para cada grupo.**
3. **Disponibilize uma cartolina branca dividida em quatro partes aos grupos ou mais de uma cartolina caso haja mais do que quatro pequenos grupos.**
4. **Proponha que cada grupo registre uma síntese das reflexões sobre as questões para discussão no Roteiro 3 em uma das partes da cartolina, que serão denominadas de quadrantes.**
5. **Proponha que os participantes leiam as anotações de todos os quadrantes e estimule um diálogo entre os grupos sobre elas de modo que possam comparar as reflexões, identificar semelhanças e ideias divergentes, etc.**
6. **Divida os pequenos grupos novamente e entregue uma folha em branco para cada membro.**

7. Solicite que os grupos realizem o Momento trabalho em equipe no Roteiro 3 e que cada participante escreva na folha que recebeu as práticas que utiliza (ou observa) para motivar os seus alunos.

8. Reúna os formandos sentados de modo que possam ver e ouvir a todos e solicite que um representante de cada pequeno grupo socialize as dificuldades relacionadas à motivação dos alunos apresentadas, as sugestões levantadas e as práticas registradas.

9. Sistematize as ideias levantadas pelos representantes durante a discussão coletiva e os registros nos quadrantes. Caso algum ponto importante sobre a motivação do aluno não tenha sido elencado, exponha-o ao grupo. Nesse momento, o formador poderá utilizar uma apresentação de slides.

10. Recolha as folhas com os registros individuais de práticas dos participantes e as guarde com as folhas do encontro anterior.



ROTEIRO 3

QUESTÕES PARA DISCUSSÃO

- **Que efeitos são produzidos nos alunos com o ensino desenvolvido nas escolas?**
- **O que é necessário para o professor motivar os seus alunos?**
- **Quais condutas do professor motivam e desmotivam os estudantes?**
- **Quais práticas você utiliza para motivar os seus alunos? (ou o professor observado no estágio utiliza).**

Momento trabalho em equipe

Inicialmente, cada participante deve eleger ao menos uma dificuldade que possui em relação à motivação do aluno. Em seguida, o grupo deverá pensar coletivamente em estratégias/práticas que podem ser adotadas para sanar a dificuldade apresentada por cada um dos membros. Nesta ação, é importante realizar um registro escrito do trabalho desenvolvido.

5º Encontro: encerramento

Objetivos

- **Avaliar as aprendizagens dos formandos;**
- **Refletir coletivamente sobre o trabalho desenvolvido ao longo dos encontros;**
- **Construir o portfólio de práticas pedagógicas da escola/turma.**

Desenvolvimento

1. Inicie utilizando uma apresentação de slides para retomar as reflexões sistematizadas em cada encontro.

2. Envie o link de um padlet aos participantes e solicite que coloquem comentários ou imagens sobre a experiência com os encontros. Caso não tenham conhecimento sobre o padlet, explique como se utiliza a ferramenta.

3. Reúna os participantes sentados de modo que possam ver e ouvir a todos, projete o padlet para que todos possam enxergá-lo e motive um diálogo sobre as contribuições dos encontros para o seu aprendizado, os aspectos significativos, os pontos a serem melhorados, etc.

4. Coloque as folhas com os registros individuais de práticas dos participantes em um local que todos tenham acesso.

5. Proponha que as folhas sejam coletivamente organizadas em um portfólio.

6. Explique que este será o portfólio de práticas pedagógicas da escola/turma e ficará disponível para consulta sempre que necessário.

7. Por fim, pode ser realizado um encerramento com agradecimento e confraternização.

A importância do registro

Finalizando essa proposta de formação de professores, consideramos necessário explicitar que privilegiamos o registro escrito de práticas pedagógicas realizadas no cotidiano da sala de aula ao longo dos encontros devido à potencialidade da reflexão sobre as experiências docentes para a elaboração de novas estruturas de conhecimento.

Como bem destaca Shulman (2014, p. 212) “é extensa a amnésia individual e coletiva, a consistência com que as melhores criações dos educadores são perdidas por seus pares tanto contemporâneos como futuros”. Essa situação ocorre principalmente pela falta de tempo para registrar e divulgar as práticas que os docentes realizam no dia a dia. Por esse motivo, o autor ressalta a relevância do registro escrito para o desenvolvimento de conhecimentos derivados da prática e de estudos articulados à realidade da atuação profissional dos professores.

Nesse sentido, enfatizamos a legitimidade do registro para o desenvolvimento profissional tanto dos professores em formação continuada, que poderão refletir de maneira aprofundada sobre as situações, analisando cada processo percorrido na prática, avaliando os pontos positivos e negativos e aprimorando o seu fazer pedagógico, quanto dos futuros professores em formação inicial, que irão dispor de um referencial de práticas pedagógicas para se inspirarem e construir uma base inicial para o exercício da atividade docente. Assim, sugerimos que seja atribuída uma atenção especial para a leitura e a discussão das práticas registradas pelos participantes nos encontros.





Recomendações para a continuidade do processo formativo

Para a continuidade do processo formativo, seguem algumas recomendações:

- **Guarde o portfólio de práticas pedagógicas em um local de fácil acesso a todos. Por exemplo: a sala dos professores, a sala de aula dos licenciandos, a biblioteca da instituição, etc.**
- **Motive frequentemente os participantes a consultarem o portfólio, retomando o valor da leitura e da reflexão sobre as práticas.**
- **Incentive os formandos a atualizarem constantemente o portfólio trazendo novos registros de práticas pedagógicas para enriquecê-lo e ampliá-lo.**
- **Proponha futuras ações formativas que envolvam o manuseio e a problematização das práticas pedagógicas arquivadas no portfólio.**
- **Sugira outros temas além da gestão da sala de aula para comporem o portfólio, tais como: práticas de gestão dos aprendizados, práticas para trabalhar a diversidade sociocultural, práticas para a inclusão de alunos com deficiência, etc.**



Para saber mais

ALMEIDA, P. C. A. [et al.]. **Práticas pedagógicas na educação básica do Brasil: o que evidenciam as pesquisas em educação.** Brasília: UNESCO, 2021.

DARLING-HAMMOND, L. [et al.]. **Preparando os professores para um mundo em transformação: o que devem aprender e estar aptos a fazer.** Porto Alegre: Penso, 2019.

GOMES, D. R. **Práticas pedagógicas: conhecimentos profissionais que fundamentam a atuação de docentes nos anos iniciais do ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado), UNITAU, Taubaté, 2023.

IMBÉRNON, F. **Formação Docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, F. L.; MUZARDO, F. T.; ANDRADE, S. G. S. **Práticas de gestão da sala de aula: observações preliminares em escolas públicas.** Texto apresentado no Encontro sobre Formação de Professores, Complexidade e Trabalho Docente. Grupo de Trabalho - Didática: Teorias, Metodologias e Práticas. EDUCERE/PUCPR, 2015.

SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec.** São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014.

VASCONCELLOS, C. dos S. **(In)Disciplina: Construção da Disciplina Consciente e Interativa em Sala de Aula e na Escola.** 18ª ed. São Paulo: Libertad, 2012.

VEDANA, M. M. P. **Comportamentos do professor para uma gestão eficaz de sala de aula de Inglês.** Dissertação (Mestrado), PUC, São Paulo, 2016.

WEINSTEIN, C. S.; NOVODVORSKY, I. **Gestão da sala de aula: lições da pesquisa e da prática para trabalhar com adolescentes.** 4. ed. Porto Alegre: AMGH, 2015.



As autoras

Daniele Rodrigues Gomes

É professora na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental em rede pública municipal. Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade de Taubaté (UNITAU).

Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

É professora do Departamento de Pedagogia e do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU). Mestre e Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).



ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa **“CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS QUE FUNDAMENTAM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: um estudo com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental”**, sob a responsabilidade da pesquisadora Daniele Rodrigues Gomes. Nesta pesquisa pretendemos investigar os conhecimentos profissionais que fundamentam o fazer pedagógico de professores que atuam com turmas de 1º a 3º anos do ensino fundamental por meio de aplicação de questionário, entrevista e observação de aulas. Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação. Os benefícios consistem em contribuir para melhorar o entendimento do conhecimento profissional e das práticas de gestão eficaz da sala de aula, e, os riscos são mínimos, visto que se trata de respostas à questionário e à entrevista e à observação. Entretanto, para evitar que ocorram danos, serão preservados o anonimato e o respeito a autorização dos dados a serem divulgados visando impedir que possíveis condições adversas possam causar dano. Caso haja algum dano ao participante serão garantidos procedimentos que visem à reparação e o direito à indenização. Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo, pois as entrevistas serão realizadas *online* e a pesquisadora irá ao seu local de trabalho para observar as aulas, nem receberá qualquer vantagem financeira. O Sr.(a) receberá o esclarecimento sobre a pesquisa em todos aspectos e estará livre para recusar-se a participar sem que isso acarrete qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr.(a) não será identificado em nenhuma fase da pesquisa e nem em publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, em consonância com as determinações da Resolução no 466, de 12 de dezembro de 2012, e da Resolução no 510, de 7 de abril de 2016, que regulamentam as condições para o desenvolvimento de pesquisa envolvendo seres humanos.

Rubricas: pesquisador responsável _____ participante _____

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a). Para qualquer outra informação o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone (12) [REDACTED] (inclusive ligações a cobrar) ou pelo e-mail [REDACTED], ou ainda com a orientadora Professora Dr^a Ana Maria Gimenes Corrêa Calil (12) [REDACTED]. Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3624-1657, e-mail: cep.unitau@unitau.br. A pesquisadora responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 466, de 12 de dezembro de 2012 e a Resolução no 510, de 7 de abril de 2016.

Daniele Rodrigues Gomes

Consentimento pós-informação

Eu, _____, portador do documento de identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa **“CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS QUE FUNDAMENTAM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: um estudo com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental”**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e me retirar da mesma sem prejuízo ou penalidade. Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 20__.

Assinatura do(a) participante

Rubricas: pesquisador responsável _____ participante _____

ANEXO B

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE VOZ

Eu _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso da minha voz e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Daniele Rodrigues Gomes, endereço: _____, Taubaté/SP, telefone: (12) _____ do projeto de pesquisa intitulado “CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS QUE FUNDAMENTAM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: um estudo com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental” a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Nesta pesquisa pretendemos investigar os conhecimentos profissionais que fundamentam o fazer pedagógico de professores que atuam com turmas de 1º a 3º anos do ensino fundamental por meio de aplicação de questionário, entrevista e observação de aulas. Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação. Os benefícios consistem em contribuir para melhorar o entendimento sobre gestão da sala de aula, e, os riscos consistem na possibilidade de sentir-se inseguro ou desconfortável. Os resultados serão divulgados em eventos acadêmicos e publicados em periódicos. Cabe ressaltar que a utilização das falas e voz será realizada de forma a assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros. Sempre que os achados da pesquisa puderem contribuir para a melhoria das condições de vida da coletividade, os mesmos serão comunicados as autoridades competentes, bem como aos órgãos legitimados pelo Controle Social, preservando, porém, assegurando que os participantes da pesquisa não sejam estigmatizados. Em qualquer momento da pesquisa você poderá decidir retirar o seu consentimento e deixar de participar da mesma.

Ao mesmo tempo, libero a utilização da minha fala, voz e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor da pesquisadora da pesquisa, acima especificada, obedecendo ao que está previsto na Resolução do CNS nº 510/16.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3624-1657, e-mail: cep.unitau@unitau.br.

() Autorizo a utilização da minha voz:

_____, ____ de _____ de 20____

Pesquisador responsável pelo projeto (deverá assinado)

Participante da Pesquisa

ANEXO C**TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL**

Eu Daniele Rodrigues Gomes, pesquisadora responsável pelo projeto de pesquisa intitulado **CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS QUE FUNDAMENTAM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: um estudo com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental**, comprometo-me dar início a este projeto somente após a aprovação do Sistema CEP/CONEP (em atendimento ao Artigo 28 parágrafo I da Resolução 510/16 e XI.2 item A ou da Resolução 466/12).

Em relação à coleta de dados, eu pesquisadora responsável, asseguro que o caráter de anonimato dos participantes desta pesquisa será mantido e que as suas identidades serão protegidas.

As fichas clínicas e/ou outros documentos não serão identificados pelo nome.

Manterei um registro de inclusão dos participantes de maneira sigilosa, contendo códigos, nomes e endereços para uso próprio.

Os Termos assinados pelos participantes serão mantidos em confiabilidade estrita, juntos em um único arquivo, físico ou digital, sob minha guarda e responsabilidade por um período mínimo de 05 anos.

Asseguro que os participantes desta pesquisa receberão uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Autorização de Uso de Voz.

Comprometo-me a apresentar o relatório final da pesquisa, e os resultados obtidos, quando do seu término ao Comitê de Ética - CEP/UNITAU, via Plataforma Brasil como notificação.

O sistema CEP-CONEP poderá solicitar documentos adicionais referentes ao desenvolvimento do projeto a qualquer momento.

Estou ciente que de acordo com a Norma Operacional 001/2013 MS/CNS 2.2 item E, se o Parecer for de pendência, terei o prazo de 30 (trinta) dias, contados a partir da emissão na Plataforma Brasil, para atendê-la. Decorrido este prazo, o CEP terá 30 (trinta) dias para emitir o parecer final, aprovando ou reprovando o protocolo.

Taubaté, ____ de _____ de 2022

Daniele Rodrigues Gomes

ANEXO D

TERMO DE ANUÊNCIA DE INSTITUIÇÃO

Eu “**████████████████████**”, na qualidade de responsável pela “**████████████████████**”, autorizo a realização da pesquisa intitulada **“CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS QUE FUNDAMENTAM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: um estudo com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental”** a ser conduzida sob a responsabilidade do pesquisador **“Daniele Rodrigues Gomes”**; com o objetivo **“investigar os conhecimentos profissionais que fundamentam o fazer pedagógico de professores que atuam com turmas de 1º a 3º anos do ensino fundamental”**.

DECLARO ciência de que esta instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e que apresenta infraestrutura necessária para a realização do referido estudo. **Autorizo e apoio a pesquisadora a realizar as entrevistas e a observação de aulas.**

Assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, no período de 01/03/2022 a 31/05/2022.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos da Resolução CNS nº 510/16 e suas complementares, comprometendo-se o/a mesmo/a a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética da Universidade de Taubaté - CEP/UNITAU para a referida pesquisa.

Taubaté, _____ de _____ de 20 _____

Assinatura

(Nome, função e assinatura com carimbo institucional do responsável)