

ÊXITO DOCENTE: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE AS CARACTERÍSTICAS DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL CONSIDERADOS BEM-SUCEDIDOS

Alice Jorge da Cruz¹, Manuela Vasconcelos Rocha Silva², Maria Vitória Santos Ferreira³, Nicolly Cristina Martins Garcia⁴, Rosa Maria Moraes Anunciato⁵

Resumo

Este artigo, desenvolvido no contexto da disciplina de Formação de Professores do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos, objetiva identificar quais características — em termos de conhecimentos, habilidades, posturas e relações — são associadas a professores bem-sucedidos que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em trabalhos acadêmicos já publicados sobre o assunto. Partindo de um levantamento bibliográfico na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da CAPES, selecionamos seis produções para análise. O estudo se apoia em autores como Mizukami, Schön, Tancredi, Tardif e Zeichner para discutir uma variedade de aspectos necessários à profissão docente e examinar as referidas produções, tendo como base a definição de quatro eixos de análise relativas aos saberes e conhecimentos docentes, à reflexão, ao desenvolvimento profissional contínuo e ao âmbito das interações interpessoais. Os resultados apontam que, ainda que não haja um conjunto de regras que garanta o sucesso profissional, esse é um processo fortalecido pela experiência prática, pela atividade reflexiva e pelo aprimoramento constante, bem como envolve a consciência crítica e a adaptação quanto aos contextos educacionais e às necessidades discentes e a implementação de estratégias didáticas diversificadas.

Palavras-chave: Professores bem-sucedidos, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Saberes docentes, Práticas docentes, Formação de professores.

TEACHING SUCCESS: A BIBLIOGRAPHIC REVIEW ON THE CHARACTERISTICS OF SUCCESSFUL TEACHERS OF THE INITIALS YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

Abstract

This paper, developed within the context of the Teacher Education course of the Degree in Pedagogy of the Federal University of São Carlos, aims to identify which characteristics — in terms of knowledge, skills, attitudes and relationships — are associated with successful teachers working in the Initial Years of Elementary School, based on academic papers already published on the subject. Based on a bibliographic survey conducted in the Brazilian Digital

¹ Licencianda em Pedagogia, Universidade Federal de São Carlos, alicejorgecruz@estudante.ufscar.br.

² Licencianda em Pedagogia, Universidade Federal de São Carlos, manuelavrs@estudante.ufscar.br.

³ Licencianda em Pedagogia, Universidade Federal de São Carlos, mvsferreira@estudante.ufscar.br.

⁴ Licencianda em Pedagogia, Universidade Federal de São Carlos, nicollymartins@estudante.ufscar.br.

⁵ Doutora em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas, Professora Titular, rosa@ufscar.br.

Library of Theses and Dissertations (BDTD) and in the CAPES Periodicals Portal, six publications were selected for analysis. The study relies on authors such as Mizukami, Schön, Tancredi, Tardif, and Zeichner to discuss a variety of aspects necessary for the teaching profession and examine the selected productions, using four categories of analysis related to teachers' knowledge, reflection, continuous professional development and scope of interpersonal interactions. The results indicate that, although there is no set of rules that guarantees professional success, this is a process strengthened by practical experience, reflective activity and constant improvement, as well as involving critical awareness and adaptation to educational contexts and students' needs, along with the implementation of diversified teaching strategies.

Keywords: Successful teachers, Initial Years of Elementary school, Teacher knowledge, Teaching practices, Teacher education.

ÉXITO DOCENTE: REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA SOBRE LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS PROFESORES DE ENSEÑANZA PRIMARIA INICIAL CONSIDERADOS DE ÉXITO

Resumen

Este artículo, desarrollado en el contexto de la asignatura de Formación del Profesorado de la carrera de Pedagogía de la Universidad Federal de São Carlos, tiene como objetivo identificar qué características — en términos de conocimientos, habilidades, actitudes y relaciones — se asocian a profesores de éxito que trabajan en el Nivel Inicial de la Educación Primaria, en trabajos académicos ya publicados sobre el tema. A partir de un relevamiento bibliográfico en la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD) y en el Portal de Revistas de CAPES, seleccionamos seis obras para análisis. El estudio se basa en autores como Mizukami, Schön, Tancredi, Tardif y Zeichner para discutir diversos aspectos necesarios a la profesión docente y examinar esas producciones, a partir de la definición de cuatro categorías de análisis relacionadas con el saber y el saber hacer docente, la reflexión, el desarrollo profesional continuo y el ámbito de las interacciones interpersonales. Los resultados muestran que, si bien no existe un conjunto de reglas que garantice el éxito profesional, se trata de un proceso fortalecido por la experiencia práctica, la actividad reflexiva y el perfeccionamiento constante, además de implicar la conciencia crítica y la adaptación a los contextos educativos y a las necesidades de los alumnos, así como la implementación de estrategias pedagógicas diversificadas.

Palabras-clave: Profesores de éxito, Primeros años de educación primaria, Conocimientos pedagógicos, Práctica docente, Formación del profesorado.

Introdução

A promoção de uma educação de qualidade está condicionada a fatores de diferentes naturezas (social, política, econômica, cultural e ideológica) que atravessam as escolas. Contudo, não raramente são depositadas grandes expectativas à atuação do professor — dado o papel e o compromisso que possui na formação dos estudantes e na mediação do processo

de ensino-aprendizagem —, de modo que se tem idealizado um perfil de como deve ser e agir para que seja visto pela sociedade como “bom” e obtenha êxito em seu trabalho.

Para Tancredi (2009), ser professor nos dias atuais não é uma tarefa simples, visto que a sociedade tem se tornado cada vez mais complexa e passado por mudanças, às quais nem a escola nem o professor ficam imunes. Ao contrário, tais transformações afetam o trabalho docente e o que se espera desse trabalho. Os educadores, muitas vezes, precisam se “reinventar” para atender às expectativas e exigências “das políticas educacionais, do projeto pedagógico das escolas, dos contextos sociais mais amplos e dos de atuação, dos alunos e seus pais, de seus próprios propósitos e metas” (TANCREDI, 2009, p. 35).

Ao discutir sobre o que torna o professor bem-sucedido, Tancredi (2009) assinala a importância de dispor de uma base de conhecimento (Shulman, 2015) em constante aprimoramento, refletir sobre a prática, estar atento ao que ocorre na sociedade, respeitar a diversidade, conhecer o contexto de atuação e os alunos para adotar as estratégias mais adequadas. A autora comenta que, embora existam pontos comuns para um bom desempenho na docência, a depender, por exemplo, da etapa e da realidade educacional em que atua, outros podem vir a ser requisitados. Tais aspectos vão ao encontro das concepções de Zeichner (2014) quanto à necessidade formativa de um professor-comunitário que trabalhe com as comunidades onde se encontra, comprometendo-se com as suas necessidades, ao mesmo tempo em que, apesar dos desafios e imposições sociopolíticas, empenhe-se em “ensinar contra a corrente”.

O autor ainda salienta como, para além de pesquisas sobre o que os docentes estão fazendo de errado, faz-se necessária uma mudança de foco no sentido “da atenção para um conjunto de questões [...] em relação ao que define um bom programa de formação de professores ou um bom professor” (ZEICHNER, 2014, p. 2215). Segundo Tancredi (2009), há que se analisar mais de perto o que de fato significa a atuação de um professor bem-sucedido.

É diante disso que o presente artigo, desenvolvido no contexto da disciplina de Formação de Professores do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos, tem como tema os docentes considerados bem-sucedidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental e busca responder à questão: Quais características, na produção científica analisada, são associadas a um professor bem-sucedido dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

O foco no Ensino Fundamental I foi motivado por compreendermos que essa etapa da educação básica é marcada por demandas profissionais particularmente desafiadoras, como a

polivalência. Os professores que nela atuam são chamados de generalistas por sua polivalência ao ministrarem uma variedade de disciplinas do currículo (NUNES; ROCHA; ANUNCIATO, 2024). A demanda por dominar diferentes conhecimentos — ligados seja às questões curriculares específicas e de gestão de sala de aula, seja ao próprio desenvolvimento humano na faixa etária que atende — exige uma preparação teórica consistente e uma prática pedagógica flexível, criativa e responsiva para lidar com a diversidade de perfis, ritmos de aprendizagem e contextos socioculturais dos estudantes.

A partir de um levantamento bibliográfico, este artigo objetiva identificar quais características — em termos de conhecimentos, habilidades, posturas e relações — são associadas a um professor bem-sucedido que atua nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em trabalhos acadêmicos (artigos, teses e dissertações) publicados sobre o assunto. A relevância do estudo é justificada na medida em que poderá contribuir na verificação de qual espaço vem sendo dado e de que forma vem sendo tratada a questão dos professores bem-sucedidos do Ensino Fundamental I, no recorte analisado. Além disso, o artigo poderá colaborar para que os docentes já em exercício e aqueles que têm a pretensão de atuar nos anos iniciais possam (re)pensar sobre suas práticas a fim de torná-las mais eficazes e significativas.

Fundamentação teórica

Consideramos que a identificação das características associadas aos docentes dos anos iniciais tidos como bem-sucedidos perpassa pela compreensão de algumas discussões já consolidadas no campo da formação de professores, as quais, ao tratarem de diferentes aspectos, como os saberes, as posturas e as relações necessários à profissão docente, fornecem embasamento ao tema de estudo. Ainda que o termo “professor bem-sucedido” não seja explicitamente assinalado por todos os autores, adotamos aqui as contribuições de Tardif (2002), Zeichner (2014), Tancredi (2009), Mizukami et al. (2000; 2003) e Schön (1997).

Tardif e Raymond (2000, p. 236) explicam que os saberes profissionais dos professores são específicos das pessoas que se categorizam na profissão docente desenvolvem para realizar um trabalho. Assim “são pragmáticos, pois os saberes que servem de base ao ensino estão intimamente ligados tanto ao trabalho quanto à pessoa do trabalhador”. Esses saberes construídos nos contextos sociais e profissionais têm origem em fontes variadas (experiências de vida, de formação inicial e continuada e de trabalho, etc.) e são “adquiridos em tempos sociais diferentes: tempo da infância, da escola, da formação profissional, do

ingresso na profissão, da carreira” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 236). São marcados pelos lugares e pela temporalidade por meio de aprendizagens antes, durante e após a formação em instituições pedagógicas e pelo exercício profissional que, de maneira produtiva e reflexiva, possibilita (re)criar a prática docente.

Zeichner (2014) apresenta uma perspectiva que valoriza a articulação entre teoria e prática, fundamentada em princípios de justiça social e voltada para uma educação democrática. Para o autor, o sucesso do professor está ligado à sua capacidade de alinhar as práticas pedagógicas às demandas das comunidades escolares, utilizando os recursos culturais e sociais dos alunos como alicerces para a construção do conhecimento. Zeichner (2014) ao falar do contexto norte-americano (2014) critica os modelos tradicionais e elitistas de formação docente e defende um modelo colaborativo que visa superar as desigualdades sociais. Ademais, o autor alerta para os desafios impostos pela padronização curricular e pelas políticas educacionais punitivas, que podem limitar a autonomia docente e o potencial transformador da prática pedagógica.

Tancredi (2009) argumenta que o professor bem-sucedido transcende a aplicação mecânica de metodologias previamente estabelecidas, engajando-se em uma análise criteriosa de suas práticas e promovendo inovações capazes de responder às demandas contemporâneas. Segundo a autora, a postura reflexiva permite que o docente adapte suas estratégias pedagógicas às necessidades dos alunos, desenvolvendo uma prática educativa mais dinâmica e efetiva. Além disso, enfatiza a relevância do aprendizado ao longo da carreira, que inclui a busca constante por conhecimentos e a colaboração ativa com outros educadores e que fortalece o enfrentamento de desafios emergentes. Semelhante à Tancredi (2009), Mizukami et al. (2000) consideram o caráter complexo, gradual e dinâmico da docência, que demanda a (re)construção da base de conhecimentos ao longo da trajetória profissional.

Mendonça (2021), ao comentar sobre o repertório para uma atuação docente bem-sucedida, apoia-se na base de conhecimento para o ensino de Shulman (2015), constituída por três eixos principais e interconectados: o conhecimento do conteúdo específico; o conhecimento pedagógico geral e o conhecimento pedagógico do conteúdo. De acordo com Mizukami (2004), a primeira categoria está relacionada ao conhecimento dos conteúdos específicos das disciplinas lecionadas pelo professor; já a segunda categoria inclui o conhecimento de princípios do processo de ensinar e aprender, programas e materiais pedagógicos, teorias da educação, contexto escolar, gestão de classe e currículo, etc. Por fim, a terceira categoria — destacada por Mizukami (2004) — compreende o conhecimento

de autoria de cada professor, que pressupõe uma descoberta particular quanto às melhores estratégias para ensinar os conteúdos, às representações, exemplos, recursos e formas de avaliação mais adequados a cada situação. Trata-se de um tipo de conhecimento construído aos poucos no exercício da profissão.

Mantendo-se na concepção de que aprender a ser professor é algo processual, Mizukami et al. (2000) defendem a importância da reserva de tempos e recursos que oportunizem aos docentes se desenvolverem profissionalmente na própria instituição em que atuam e trazem exemplos de como ações de natureza construtivo-colaborativa com grupos de professores podem oportunizar o compartilhamento de experiências e potencializar processos reflexivos, na medida em que são instigados a reverem crenças e ações em sala, a acionarem diferentes conhecimentos e a levantarem ideias. Para Mizukami et al. (2002 apud REALI; REYES, 2009), o movimento de analisar criticamente as concepções e práticas estabelece um fio condutor que explicita as aprendizagens e os significados elaborados e reelaborados no decorrer da docência.

É diante dessa mesma perspectiva que se compreende os aportes de Schön, sobretudo, no que se refere à indispensabilidade do conhecimento docente, em suas diferentes naturezas e fontes, “para compreensão dos processos constitutivos da docência e superação dos dilemas advindos da prática” (OJA, 2011, p. 19). Schön (1997) propõe uma nova epistemologia da ação, embasada não apenas em conceitos referentes a um conhecimento tácito, como também relacionada à reflexão, de tal modo que difunde a concepção e necessidade formativa de um professor-reflexivo.

Nesse sentido, o autor salienta como o docente, ao ter que lidar com diferentes urgências da prática, acaba construindo um “conhecimento tácito” específico que, ao estar diretamente relacionado a sua ação, possui um caráter espontâneo, intuitivo, experimental e cotidiano, estando, por isso, imerso também em um campo de “emoções cognitivas” pessoais e coletivas. É diante de tal aspecto que Schön (1997) aponta, em vista de um aprimoramento docente, a necessidade de uma prática reflexiva, fundamentada em três conceitos: a reflexão na ação — processo mais imediato de diálogo e diagnóstico do professor para com as situações práticas, em que acaba tomando decisões na ação com base nas experiências prévias, nas improvisações e nas condições do momento —, a reflexão sobre a ação — processo mais sistemático em que o docente se indaga sobre sua prática vivenciada — e a reflexão sobre a reflexão na ação — movimento retrospectivo que exige um registro em

palavras, na medida em que envolve “pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos” (SCHÖN, 1997, p. 83).

Mais do que revelar a reflexão como um pilar para um bom desempenho docente, Schön (1997) ainda chama atenção à necessidade de um certo “talento artístico” na educação profissional, que engloba não apenas habilidades relativas a ser atencioso, ser curioso, deixar-se surpreender e atuar como um detetive de sua própria prática, como também competências voltadas à flexibilidade e à cooperação, seja quanto ao fato do professor ter “de se tornar um navegador atento a burocracia” (SCHÖN, 1997, p. 87), seja pela necessidade de aprender a ouvir e dar ouvido aos alunos, encorajando-os e dando valor aos seus raciocínios.

Essas ideias, por seu turno, também compactuam com o que Tardif (2002) fala sobre a importância da reflexividade em ação ao retomar, refazer e verificar as aplicações de ensino-aprendizagem, permitindo ao professor criar sua própria prática profissional. O autor indica que os saberes docentes são provenientes da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais, requisitados para suplantam toda a prática docente. O professor ideal conhece sua disciplina e seu programa, possui certos conhecimentos teóricos sobre as Ciências da Educação e a Pedagogia e consegue desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. Tardif (2002) aponta a importância dos saberes experienciais, diretamente relacionados com o sucesso na aprendizagem dos alunos. Saberes da experiência, para o autor, são conhecimentos construídos no cotidiano da prática docente, a partir das vivências nas salas de aula e nas escolas. Resultam do percurso pessoal e profissional do professor incluindo sua trajetória de vida, aprendizagens dentro e fora da carreira e relações estabelecidas com alunos, colegas e demais atores escolares.

Enfim, os aportes teóricos elencados não tratam das especificidades dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental visto que Shulman pesquisou professores especialistas, Tardif indicou saberes de docentes em geral e Schön identificou características do prático reflexivo. Entretanto, todos convergem ao evidenciarem a formação docente como contínua e a importância de que seja crítica, reflexiva e sensível às demandas sociais e culturais do contexto escolar. Neste contexto assumimos os apontamentos dos autores citados como importantes para pensarmos o fazer docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Metodologia

Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica se caracteriza pelo seu desenvolvimento exclusivo a partir de materiais já elaborados sobre determinado assunto; aspecto que oferece

ao pesquisador uma “cobertura de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2008, p. 50).

À vista de tal escolha metodológica e visando reunir trabalhos que abordassem as características de professores tidos como bem-sucedidos no Ensino Fundamental I, realizamos um levantamento bibliográfico na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) — bases de dados confiáveis e reconhecidas pela comunidade científica.

Nas respectivas bases, combinamos descritores — como docentes, características docentes, saberes docentes, bem-sucedidos, sucesso docente, ensino fundamental e anos iniciais — de diferentes maneiras com o operador booleano *and*. Adotamos como critérios de inclusão dos trabalhos a condição de que fossem escritos em português, produzidos no Brasil, vinculados à área da Educação, focados no professor do Ensino Fundamental I e pertencentes ao recorte temporal de 2000 a 2024, haja vista a priorização por discussões mais recentes. Além disso, valemo-nos da estratégia de leitura dos títulos e resumos das produções para a verificação do diálogo com a questão do bom desempenho docente.

Em contrapartida, como critérios de exclusão, descartamos as produções de outras áreas que não da Educação ou que, embora ligadas a ela, tinham outros enfoques que não o professor do Ensino Fundamental I considerado bem-sucedido. Assim, dispensamos trabalhos que abordavam o professor de outras etapas educacionais, que focalizavam áreas de atuação diferentes da docência, ou ainda, que enfatizavam uma disciplina em particular e um episódio ou atuação pedagógica também muito particular — como estudos sobre as questões de gênero e diversidade, competências digitais, Educação Ambiental e Educação Especial.

Após obtermos 22 trabalhos nas bases, sistematizamos as informações centrais de cada um deles: título, autor, tipo de trabalho, nome da revista ou programa de pós-graduação, ano e subtemas mais recorrentes e também incluímos os dados de um artigo que foi sugerido na bibliografia complementar da disciplina de Formação de Professores, totalizando, portanto, 23 trabalhos. Desse modo, tendo em vista os critérios de inclusão, selecionamos seis para uma leitura mais atenta, que se mostraram passíveis de articulação e que apresentaram maior proximidade pensando na pergunta norteadora do estudo. Foram incluídos: uma tese de doutorado (Gomes, 2020), três dissertações de mestrado (Andrade, 2021; Matias, 2012; Farias, 2019) e dois artigos (Souza et al., 2009; Nunes, Rocha, Anunciato, 2024).

Por meio de um processo qualitativo de redução, comparação e verificação dos dados (GIL, 2008), identificamos as informações apresentadas nos seis trabalhos que podem ser

associadas a um professor bem-sucedido dos Anos Iniciais e elencamos as semelhanças e divergências notadas quanto aos contextos das pesquisas, objetivos e metodologia.

Ademais, para interpretar, discutir e inter-relacionar os trabalhos à luz do referencial teórico, delimitamos quatro eixos de análise levando em conta as predominâncias dos seis trabalhos e as ideias dos autores de referência: a) Saberes e conhecimentos, b) Reflexão, c) Desenvolvimento contínuo e d) Interações interpessoais. Assim, buscamos compreender as percepções e dimensões teórico-práticas que permeiam o trabalho de docentes bem-sucedidos, cujos resultados e discussões são apresentados na próxima seção.

Resultados e discussões

Contextualização dos trabalhos selecionados

Trazemos aqui um panorama geral dos seis trabalhos e alguns aspectos que os aproximam e os distanciam quanto aos contextos das pesquisas, objetivos e metodologias.

Gomes (2020), em sua tese, investigou o trabalho de três professoras iniciantes dos anos iniciais da rede pública municipal de São Paulo, buscando compreender como construíam práticas bem-sucedidas para superar os percalços do início da docência. Seu objetivo foi analisar as estratégias didáticas utilizadas para alcançar os objetivos de ensino e superar as dificuldades do cotidiano escolar. A pesquisa, de abordagem qualitativa, recorreu à observação e a entrevistas semiestruturadas, organizando os dados em cenas analisadas a partir dos eixos das dificuldades enfrentadas, das estratégias e saberes mobilizados e dos resultados alcançados pelas docentes. Os achados mostram que as professoras construíram trajetórias de êxito sustentadas por uma formação consistente e por um *habitus* profissional desenvolvido ao longo de suas experiências de vida, que lhes permitiu atuar com segurança em seus contextos. O estudo evidencia a importância das dimensões sociopolítica e reflexiva da docência e revela que o sucesso profissional decorre da disposição para enfrentar desafios e elaborar respostas adequadas às demandas da prática.

A dissertação produzida por Andrade (2021) teve como objetivo analisar as estratégias pedagógicas exitosas de profissionais que atuavam em uma escola municipal de Belo Horizonte, inserida em uma comunidade vulnerável do ponto de vista socioeconômico e que obteve índices positivos de proficiência na Prova Brasil. O estudo de caso incluiu a realização de entrevistas e a aplicação de questionários aos professores do Ensino Fundamental I e aos gestores da escola para conhecer seus saberes profissionais, caracterizar suas práticas e compreender como isso poderia estar relacionado aos bons desempenhos dos alunos. Os

resultados demonstraram que, na escola, existia um conjunto de aspectos favoráveis às práticas de ensino bem-sucedidas, entre os quais foi destacado o trabalho coletivo.

A dissertação de Matias (2012) analisa como quatro professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com experiência reconhecida, em Viçosa-MG, construíram seus saberes profissionais, tomando como base suas narrativas e trajetórias. A pesquisa teve como objetivo compreender como esses saberes foram sendo formados ao longo da vida e da carreira. Para isso, a autora realizou entrevistas e ouviu as histórias das docentes, buscando perceber os momentos que marcaram sua formação. Os resultados mostram que experiências escolares anteriores, o curso de magistério e a formação inicial tiveram papel importante na maneira como cada uma foi se tornando professora. Também ficou evidente que a experiência cotidiana na sala de aula e a formação em serviço deram mais segurança às práticas desenvolvidas. As professoras afirmam que a docência exige vários tipos de saberes disciplinares, curriculares e pedagógicos e de conhecimentos sobre os alunos e a realidade.

Farias (2019), em sua dissertação, investigou professoras alfabetizadoras bem-sucedidas na Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis – MT. O objetivo foi identificar os momentos e experiências que contribuíram para a construção de suas práticas. Foram utilizadas narrativas autobiográficas das docentes e os resultados mostram que, apesar da relevância da formação inicial, foi a experiência prática e o contínuo aperfeiçoamento que consolidaram suas práticas. O estudo destaca que o reconhecimento da comunidade escolar, o suporte institucional e a reflexão sistemática sobre a prática docente são essenciais à permanência e ao sucesso na profissão.

O artigo de Souza et al. (2009) objetivou identificar a aprendizagem profissional de professoras bem-sucedidas. As pesquisadoras realizaram uma conversa coletiva com quinze professoras do Ensino Fundamental I da rede estadual paulista, sendo traçado um perfil de um professor bem-sucedido e escolhidas duas professoras participantes que atendiam a esse perfil e, depois, houve uma entrevista com as duas docentes. Souza et al. (2009) concluem que a pesquisa evidenciou que o trabalho do docente bem-sucedido recebe a influência de diversos fatores, entre os quais a formação inicial e continuada, o trabalho em equipe, a fé/religiosidade, o suporte familiar, a ética, o reconhecimento da profissão docente pelos pares e pelas famílias dos alunos, o respeito pelo aluno e a autovalorização.

O artigo de Nunes, Rocha e Anunciato (2024) analisa, a partir de uma revisão de literatura, o conceito de *expertise* docente aplicado a professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. No contexto de sua pesquisa, as autoras partem de um levantamento de teses e

dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) dos últimos seis anos que abordam a *expertise* docente. Seus objetivos foram investigar como esse conceito é apresentado na produção acadêmica e identificar os saberes que caracterizam o professor experto nessa etapa da escolaridade. A metodologia envolveu a seleção de duas teses para análise criteriosa e os resultados apontam que a *expertise* docente está fortemente correlacionada com saberes curriculares e profissionais. Como contribuição, o estudo evidencia a relevância de compreender a *expertise* docente para valorizar a profissão e reforça a necessidade de aprofundar esse debate.

Considerando os resumos apresentados, observa-se, como primeiro ponto de aproximação, o fato de que as seis produções seguem uma linha de análise qualitativa e — exceto o trabalho de Nunes, Rocha e Anunciato (2024), fruto de uma pesquisa bibliográfica — envolveram pesquisas de campo ou estudos de caso e valeram-se de entrevistas, conversas, questionários e observância de registros de narrativas autobiográficas.

Sobre os sujeitos das pesquisas, tem-se que todas as participantes são professoras da rede pública, sendo que Gomes (2020) investigou o trabalho de professoras iniciantes e as demais produções o trabalho de professoras experientes (com mais de cinco anos de carreira). Ademais, tendo em vista os objetivos e conteúdos, nota-se que todos os estudos reconhecem a importância das trajetórias pessoais e saberes experienciais na formação docente. Considerando rupturas, estagnações e descontinuidades, enfatiza-se que o êxito é um processo de busca contínua, que se constrói na prática e na interação com a comunidade escolar e por meio da reflexão crítica. Por fim, a adequação pedagógica às necessidades dos alunos e a construção de vínculos com eles também são associados ao sucesso da prática docente, especialmente em contextos desafiadores — aspecto mais evidente em Andrade (2021) e Gomes (2020) que tiveram como campo de pesquisa escolas de bairros periféricos e/ou marcados pela vulnerabilidade socioeconômica.

Características de professores bem-sucedidos

Considerando as predominâncias e convergências dos seis textos e os conceitos educacionais discutidos pelos autores de referência, nesta seção, busca-se, a partir de quatro eixos de análise, realizar um maior aprofundamento acerca das diferentes percepções e dimensões teórico-práticas que permeiam o trabalho de docentes tidos como bem-sucedidos.

a) Saberes e conhecimentos docentes

Os textos trouxeram uma variedade de saberes, conhecimentos e estratégias relacionadas ao sucesso docente, utilizando-se do conceito de saberes de Tardif; da base de conhecimento para o ensino de Shulman; das reflexões de Schön; do conceito de *expertise*, bem como valendo-se das próprias narrativas e entrevistas de professoras bem-sucedidas.

A fim de realizar práticas mais significativas, as professoras da pesquisa de Andrade (2021) falam da importância de conhecer o aluno, sua realidade, vivências, interesses, expectativas, potencialidades e dificuldades. Uma professora participante relata a necessidade de conhecer os níveis, gostos, perfis, contextos, especificidades dos estudantes e como se relacionar com eles (MATIAS, 2012). Nunes, Rocha e Anunciato (2024) comentam sobre se ter conhecimento de como a criança se desenvolve e aprende, seguindo alguns dos estudos de Jean Piaget (1896-1980).

Quando evocamos as estratégias e recursos pensando nos alunos, Andrade (2021) discute que as docentes de sua pesquisa optam pela exploração de recursos lúdicos para incentivar a participação e o envolvimento dos alunos, incorporando às aulas jogos, brincadeiras, materiais concretos e vídeos educativos, que auxiliam na explicação dos assuntos. No mesmo sentido, as professoras em Gomes (2020) preocupam-se com o lúdico e executam ações, como: contextualizar socialmente os conteúdos; enfatizar que errar faz parte do processo de aprendizagem; adotar um olhar individualizado sobre os estudantes, transitando pela sala para tirar dúvidas sem que haja constrangimentos; engajar momentos de trocas coletivas; explicar passo a passo as tarefas, trazendo exemplos e representações efetivas; otimizar suas aulas com dinâmicas interdisciplinares e articular conhecimentos teóricos e práticos, com a construção de projetos, objetos e formas de atuar na sociedade. Aspectos esses que revelam feições interventivas, orientadoras, criativas e eficientes das práticas diárias da didática docente que, em resumo, configuram-se num “saber fazer bem e saber realizar com sucesso o trabalho pedagógico” (GOMES, 2020, p. 112).

No texto de Farias (2019), uma professora destaca que a avaliação contínua e o acompanhamento individualizado dos alunos favorecem o sucesso da alfabetização e outra enfatiza a importância dos processos formativos e das metodologias ativas, ambas puderam constatar a eficácia de suas estratégias a partir da experiência prática.

Para poder realizar todas essas pretensões, além da habilidade, é importante lembrar da compreensão de Matias (2012) quanto aos saberes experienciais — que são “saberes específicos baseados em seu cotidiano, que nascem na experiência e se desenvolvem também através dela” (MATIAS, 2012, p. 1) — e que são vistos pelas docentes como aqueles que vão

trazer maior segurança a suas práticas e também não esquecer do planejamento pedagógico trazido pelas professoras em Andrade (2021), fundamental para o alcance de práticas exitosas, ajudando a terem clareza da intencionalidade pretendida, fazendo a ressalva de que esse planejamento precisa ser flexível, pois o professor sempre deve ter uma “carta na manga”.

Para completar, assim como Nunes, Rocha e Anunciato (2024) afirmam a indissociabilidade da teoria e da prática pedagógica, no texto de Souza et al. (2009), as participantes falam da importância de ampliar seus conhecimentos específicos de conteúdo e pedagógicos gerais, bem como Matias (2012) e Gomes (2020) lembram que os outros saberes (disciplinares, curriculares e pedagógicos) são tão importantes quanto os experienciais.

Gomes (2020) identifica como os conhecimentos pedagógicos gerais são fundamentais ao desempenho, como, por exemplo: o domínio de conhecimentos sobre a psicologia infantil (concordando com a formação de algumas das professoras de Matias (2012) em Psicopedagogia e Psicologia), Sociologia, Didática e planejamento pedagógico, sobre os estágios de aprendizagem e sobre as funções educacionais e socioculturais do professor.

b) Reflexão

Nos trabalhos analisados, a reflexão se apresenta como um processo contínuo e multidimensional, que ocorre individual e coletivamente. A partir das contribuições de Schön (1997) e Tardif (2002), compreende-se que a reflexão não apenas fortalece a prática docente, mas também permite que os professores atuem de maneira mais crítica e consciente.

Essa perspectiva fica evidente nos trabalhos de Andrade (2021) e Gomes (2020), nos quais as professoras demonstram preocupação em revisar suas práticas e buscar melhorias constantes. Em Andrade (2021), por exemplo, uma professora utiliza um diário para registrar suas observações e propostas pedagógicas e refletir posteriormente sobre a necessidade de ajustes. Gomes (2020) destaca uma postura investigativa entre as docentes, que analisam suas experiências anteriores e reformulam práticas para atender melhor aos alunos.

Outro aspecto da reflexão docente é a sua dimensão coletiva. Nos trabalhos, percebe-se a menção ao diálogo com colegas e ao compartilhar de experiências. Farias (2019) enfatiza a importância na rede pública paulista do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), um espaço onde as professoras interagem, compartilham desafios e estratégias, ampliam seus repertórios e se apoiam mutuamente. Matias (2012) ainda é complementar ao destacar que a capacidade de refletir e aprender com os próprios desafios é um traço comum entre as professoras bem-sucedidas, o que reforça a reflexão como inerente à docência.

A reflexão sobre a prática é um movimento auxiliar para a adaptação das estratégias pedagógicas. Em Nunes, Rocha e Anunciato (2024), a *expertise* docente é vista como um processo contínuo de refinamento das práticas, em que a capacidade de analisar e reestruturar o ensino desempenha papel central. A relação entre reflexão e adaptação também aparece no estudo de Andrade (2021), que destaca a avaliação contínua como uma forma de ajustar as metodologias de ensino e favorecer a aprendizagem, já que as professoras participantes reconhecem que, ao analisarem os avanços e dificuldades dos alunos, conseguem identificar a necessidade de mudanças em suas estratégias.

Como último destaque, tem-se a relação entre a reflexão e o desenvolvimento docente contínuo. Nos relatos das professoras pesquisadas por Gomes (2020) e Matias (2012), é demonstrada uma forte preocupação e consciência da necessidade da atualização profissional e da busca por novas abordagens teóricas para fundamentar suas práticas.

c) Desenvolvimento contínuo

Gatti e colaboradores (2019) afirmam que a formação inicial é indispensável, porque fornece a base para a qualificação docente. Ela fornece bases conceituais, éticas, identitárias e metodológicas, mas enfatizam que há sérios problemas estruturais que reduzem sua eficácia. Shulman (2015) aponta a importância da prática para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo e do raciocínio pedagógico.

As discussões dos textos analisados estão em consonância à ideia de que a aprendizagem docente é inconclusa, tratando-se de um caminhar estendido pela vida profissional, o que indica a pertinência do termo desenvolvimento profissional (TANCREDI, 2009).

Em Souza et al. (2009), as professoras aparentam ter adquirido a consciência de que a formação inicial apresenta limitações, funcionando apenas como ponto de partida para começar a lecionar: “[...] o que meu curso concede não consegue cobrir tudo o que a vida de aula traz de imprevistos” (SOUZA et al., 2009, p. 229). Nesse sentido, Tancredi (2009) e Mizukami et al. (2003) ponderam que, por mais que os cursos de Magistério ou Pedagogia ofereçam subsídios teórico-metodológicos e a chance de serem feitas experimentações práticas simuladas em estágios, não conseguem ser uma referência direta ou suprirem a multiplicidade de acontecimentos diários da docência, tampouco precaver os profissionais das mudanças que chegarão à escola durante o tempo em que estarão trabalhando.

A competência e o sucesso docente são construídos (TANCREDI, 2009) e implicam uma disposição e um comprometimento do professor a aprender constantemente, transformando as experiências passadas em saberes, modelos ou antimodelos pedagógicos. Gomes (2020) salienta como três docentes bem-sucedidas possuem um *habitus* de dedicação aos estudos, uma delas opina dizendo que: “Eu acho importante estudar porque se não você se encaixa no sistema e começa a pensar como todo mundo. E a tendência é começar a reproduzir falas e posturas de colegas” (GOMES, 2020, p. 150). Em semelhança, na escola que foi campo da pesquisa de Andrade (2021), a valorização dos estudos é um ponto de destaque entre as docentes, questão que repercute positivamente em suas práticas: das 31 professoras que responderam ao questionário, todas fizeram pelo menos uma especialização.

Nas narrativas das professoras do trabalho de Matias (2012), também fica nítida a relevância da formação continuada em suas trajetórias, uma delas chega a dizer que é preciso estar atenta a tudo o que diz respeito à educação e manter-se atualizada, não apenas por meio de cursos, como por meio de novos contatos, da participação em eventos e sindicatos da categoria profissional e como, nesse movimento, faz diferença ter o apoio da instituição escolar preocupada em mobilizar esforços para o aperfeiçoamento de seu corpo docente. A escola é reconhecida pelas docentes de Gomes (2020) como um local de permanente formação, onde refletem e procuram, junto aos pares, por saídas aos ineditismos do cotidiano em sala de aula.

Ainda que a melhoria de suas práticas possa ser algo buscado de forma autônoma pelo professor, a formação inicial e a continuada devem ser, como pontuado por Matias (2012), articuladas e tidas como uma prioridade no âmbito mais amplo, assim sua dissertação dá abertura para comentar a importância da luta pelo processo formativo do professor a ser contemplada em políticas, programas, redes e unidades de ensino. Sobre isso, o discurso de uma docente transcrito por Farias (2019), é ilustrativo, na medida em que relata que a aquisição de novos conhecimentos ocorreu durante as formações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis - MS, onde atuava.

Ainda como exemplo das contribuições da formação continuada, tem-se, em Matias (2012), a narrativa de outra professora que lembra de um dos cursos de complementação que participou na década de 1980, o qual, através das leituras e discussões em grupo, a auxiliou a ter uma nova e mais clara visão sobre o ensino, assim como a introduzir mudanças em seu trabalho.

O artigo de Nunes, Rocha e Anunciato (2024), ao analisar a tese de Cruz (2019), acrescenta o fato de que professores experientes, ao contrário da acomodação, quando desejam uma formação mais sólida, também são ativos na ampliação de saberes na mesma medida que os iniciantes e os licenciandos o são. A exemplo do que ocorre na comunidade *online* “Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência” (ReAD) citada no texto, os professores, independentemente do tempo ou da fase de carreira, necessitam estar abertos a compartilhar experiências, à descoberta e à sistematização de conhecimentos, o que reforça a docência como uma profissão a ser exercida por sujeitos que, a fim de acompanharem “o dinamismo dos contextos sócio-econômico-culturais” (TANCREDI, 2009, p. 14) e realizarem atuações bem-sucedidas, cada vez mais se capacitem.

d) Interações interpessoais

Tancredi (2009), ao refletir sobre um bom fazer docente, chama atenção à necessidade de que os professores sejam “cidadãos do mundo”, isto é, dediquem-se a uma formação que, para além dos conteúdos, também esteja engajada com seu desenvolvimento no âmbito pessoal e sociocultural. Pois, sendo a educação uma atividade própria da sociedade, inclusive, no que tange à socialização, não seria diferente que a docência também se caracterizasse como um trabalho eminentemente social e, assim, integrador das interações interpessoais.

Tais relações puderam ser constatadas na revisão de literatura sob diferentes ângulos: em sala com os alunos, na gestão das relações discentes e nas trocas com pares e famílias dos alunos. Assim, a começar pela interação professor-aluno, as habilidades de ensino envolvem, segundo Tancredi (2009, p. 39), ações como: “incentivar a participação dos alunos nas aulas; dar atendimento coletivo e individualizado aos estudantes; distribuir a atenção; formular perguntas que levem a pensar; propor exemplos diversificados [...]; ouvir e compreender os alunos; usar palavras de incentivo, entre outras”.

Todas essas intervenções também se mostraram pertinentes às docentes dos estudos de Andrade (2021) e Matias (2012), as quais revelam-se abertas a conhecer quem são seus alunos e a ouvir seus interesses e necessidades, com vistas a valorizar o progresso individual de cada um. Adicionalmente a isso, tem-se as considerações das docentes de Gomes (2020), que, assumindo uma postura calma, acolhedora e dialógica, conduzem dinâmicas marcadas pela constante participação dos alunos em sala; utilizam recursos sociais para minimizar a distância entre professor e aluno; elogiam e motivam as crianças; transitam pela sala, tirando

dúvidas pontuais individualmente, sem que haja constrangimentos ou pressão sobre as crianças; e buscam desconstruir preconceitos repercutidos ou sofridos por seus alunos.

Mais do que uma gratificação e descoberta pessoal quanto ao carinho e respeito que conquistam das crianças, as professoras acima citadas, junto às educadoras de Farias (2019), indicam que a importância da afetividade e boa convivência nas relações aluno-professor se dá pelo fato de que elas proporcionam um clima mais agradável e inclusivo em sala de aula, o qual revela-se mais propício à aprendizagem dos alunos. Causalidade essa, aliás, atestada pelos avanços consideráveis galgados pelas turmas das educadoras, que se comprovam assim exitosas, na medida em que dão razão e ouvidos aos seus educandos, ao mesmo tempo em que consideram seus interesses, contextos e conhecimentos tácitos (SCHÖN, 1997), de modo a tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo.

Essa miríade de interações entre professor e aluno também é apresentada em Andrade (2021) e Gomes (2020) como uma facilitadora do fazer docente, ao passo que permite às docentes entrevistadas superar ou evitar desafios de seus ambientes de trabalho. As professoras indicam que, ao assumirem posturas dialógicas, acabam mitigando ou não enfrentando grandes problemas de indisciplina, violência ou *bullying* em sala; estratégia essa que se evidencia promissora ao aplacar, de acordo com Tancredi (2009), uma das maiores dificuldades da profissão docente: a gestão da classe.

Além da interação de qualidade com o alunado, a relação com os pares, equipe gestora e outros funcionários da escola também se revela primordial a uma exitosa docência, pois, como aponta Tancredi (2009), o professor participa de uma categoria profissional que exige uma aprendizagem coletiva, dado que “difícilmente alguém detém de uma vez e para sempre todo o conhecimento de que necessita para ensinar” (TANCREDI, 2009, p. 18).

Assim, enquanto as docentes em Souza et al. (2009) e Farias (2019) relatam que aprendem a ser professoras colaborativamente com seus colegas de trabalho — especialmente nos HTPC —, as educadoras em Gomes (2020) e Matias (2012) reconhecem o diálogo com colegas, professoras mais experientes ou docentes da universidade como um meio indispensável ao seu contínuo aperfeiçoamento, de tal modo que corroboram com os resultados de Nunes, Rocha e Anunciato (2024), em que se é identificada a ReAD como um espaço formativo profícuo de trocas entre professores de diferentes níveis de carreira.

A revisão de literatura ainda indica, a partir das produções de Andrade (2021) e Gomes (2020), que tais relações de parceria tornam-se elementos imprescindíveis, por parte das professoras, à construção de um sentimento de pertença e reconhecimento no ambiente

em que atuam, uma vez que lhes asseguram uma rede de apoio dentro da escola. Esse apoio faz-se importante por agir em favor da construção de um espaço escolar cooperativo, opondo-se ao perigo da solidão do trabalho docente, que, segundo Tancredi (2009), pode levar ao estresse profissional ou ao abandono da profissão.

Por fim, vale pontuar que as professoras em Andrade (2021) concordam que a parceria com as famílias se faz essencial e buscam incentivar a participação nas reuniões e a mantê-las informadas sobre os assuntos escolares — postura que vai ao encontro do que Zeichner (2014) conceitua como um professor-comunitário, que se preocupa em trabalhar junto à comunidade em que se encontra, comprometendo-se com um ensino culturalmente sensível.

Considerações finais

Neste artigo, a partir de uma revisão bibliográfica, objetivamos identificar quais características são associadas a um professor bem-sucedido que atua nos Anos Iniciais. Para tanto, recorreremos à busca nas bases BDTD e CAPES, a qual viabilizou a seleção de seis produções acadêmicas sobre o foco do estudo.

Assim, com base em tais publicações junto ao referencial teórico aqui adotado, foi identificada a predominância de quatro aspectos que podem ser associadas a um professor bem-sucedido, sendo elas: os saberes e conhecimentos docentes, a prática reflexiva, o desenvolvimento profissional contínuo e a construção de relações interpessoais com alunos, pares, gestores e familiares. Cabe pontuar, no entanto, que essa categorização foi empregada para uma melhor organização das informações, visto que, na realidade, tratam-se de elementos interligados e indissociáveis à docência.

Ao analisarmos os referidos trabalhos, identificamos que, em síntese, o êxito docente é um processo fortalecido pela experiência prática e pelo aprimoramento constante. Além disso, a consideração às necessidades dos alunos, a implementação de estratégias didáticas diversificadas e a consciência crítica sobre o contexto educacional também foram apontadas como essenciais para o sucesso na docência.

Segundo Tancredi (2009), a concepção do que é ser um educador bem-sucedido é, por um lado, indiscutivelmente contextual, envolvendo expectativas socioculturais sobre o que é o ensinar e o que os docentes devem saber e fazer, e, por outro lado, não deixa de se relacionar às dimensões dos conteúdos, das habilidades e das relações, já que abrange “valores, atitudes e conhecimentos do professor e [...] o como ele ensina, traduzindo o conhecimento científico naquele que os alunos precisam aprender” (TANCREDI, 2009, p. 38).

O trabalho docente é composto por uma pluralidade de saberes de fontes diversas e interações estabelecidas ao longo da trajetória pessoal e profissional docente (TARDIF, 2002). Esses saberes são personalizados e situados, na medida em que se atrelam a situações de trabalho específicas de cada contexto de ensino e se constituem de maneira particular a cada docente, tendo em vista que “cada indivíduo é único e reage de modo diverso às experiências, aos episódios e às aprendizagens a que é exposto [...]” (SOUZA et al., 2007, p. 233).

Por isso, concluímos que, embora possamos elencar alguns aspectos, como os que buscamos expor neste artigo, não há um conjunto de regras que garanta o sucesso docente. Além disso como alerta Tancredi o fazer docente bem-sucedido é uma responsabilidade que necessita ser compartilhada “pelos órgãos proponentes das políticas públicas educacionais, pelos cursos de formação e pelas escolas” (TANCREDI, 2009, p. 29).

Enfim, esperamos que este artigo possa colaborar para que os docentes em exercício e aqueles que têm a pretensão de atuar no Ensino Fundamental I possam utilizar esses aspectos analisados nos estudos pesquisados para (re)pensar as práticas pedagógicas a fim de torná-las mais exitosas. Reconhecemos, ainda, a importância de que outros aspectos sejam melhor investigados em pesquisas futuras, sobretudo de teor empírico, que articulem a perspectiva de professores e dos demais membros da comunidade escolar, como gestores, estudantes e familiares, a fim de aprofundar a compreensão sobre o que é percebido como sucesso docente em contextos diversos dos anos iniciais.

Referências

- ANDRADE, V. P. R. **Práticas de ensino bem-sucedidas em contexto de baixo rendimento econômico:** a experiência de uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte. 2021. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/43392>>. Acesso em: 31 jan. 2025.
- CRUZ, E. M. R. **Professoras experientes e a base de conhecimento para o ensino:** pontas de icebergs. 2019. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11234>>. Acesso em: 31 jan. 2025.
- FARIAS, M. S. B. **Professoras alfabetizadoras bem-sucedidas:** narrativas autobiográficas do desenvolvimento profissional docente. 2019. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2019. Disponível em: <<http://ri.ufmt.br/handle/1/4030>>. Acesso em: 31 jan. 2025.

GATTI, B. A. et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: UNESCO; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, F. O. C. **Professoras iniciantes e bem-sucedidas: análise das estratégias didáticas de professoras bem-sucedidas no início de carreira**. 2020. 196 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23032>>. Acesso em: 31 jan. 2025.

MATIAS, B. F. **Narrativas de professoras: análise da construção dos saberes da prática de profissionais com experiência reconhecida**. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2012. Disponível em: <<http://locus.ufv.br/handle/123456789/3431>>. Acesso em: 01 fev. 2025.

MENDONÇA, L. de O. S. Casos de ensino na pesquisa e na formação de professores: entrevista com Maria da Graça Mizukami. **Roteiro**, [S. l.], v. 46, p. 1-15, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27195>>. Acesso em: 23 jan. 2025.

MIZUKAMI, M. da G. N. et al. Desenvolvimento profissional da docência: analisando as experiências de ensino e aprendizagem. **Pro-Posições**, Campinas, v. 4, n. 31, p. 97-109, 2000. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644061/11505>>. Acesso em: 23 jan. 2025.

MIZUKAMI, M. da G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 33–50, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3838> . Acesso em: 20 nov. 2025.

NUNES, I. A. R. de P.; ROCHA, R. de A.; ANUNCIATO, R. M. M. Expertise do professor: uma investigação sobre os saberes de professores do Ensino Fundamental. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 21, n. 39, 2024. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/8393>>. Acesso em: 01 fev. 2025.

OJA, A. J. **Desenvolvimento profissional de uma professora alfabetizadora: a construção de práticas bem-sucedidas.** 2011. 168 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011. Disponível em:

<<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2576?show=full>>. Acesso em: 23 jan. 2025.

REALI, A. M. de M.; REYES, C. R. **Reflexões sobre o fazer docente.** São Carlos: EdUFSCar, 2009.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. *In:* NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e sua formação.** 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 77-92.

SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec: Nova Série**, v. 4, n. 2, 2015. DOI: 10.18676/cadernoscenpec.v4i2.293.

SOUZA, A. P. G. de; MEDEIROS, L. M. de; CARNEIRO, R. F.; TANCREDI, R. M. S. P. Saberes e fontes de aprendizagens de professoras consideradas bem-sucedidas. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 34, p. 221-235, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1643/1526>>. Acesso em: 02 fev. 2025.

TANCREDI, R. M. S. P. **Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão.** São Carlos: EduFSCar, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 1. ed. São Paulo: Vozes, 2002.

TARDIF, M; RAYMOND D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade.** 2000;21(73):209-244

ZEICHNER, K. M.; SAUL, A.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisar e transformar a prática educativa: mudando as perguntas da formação de professores: uma entrevista com Kenneth M. Zeichner. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 2211-2224, out./dez. 2014.