



ARTIGOS

SOBRE O BOM E O MAU PROFESSOR: A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Andressa Carvalho da SILVA
Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG)
Arcos, Minas Gerais – Brasil
andressacarvalhosilva92@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-0472-2567>

Jefferson RODRIGUES-SILVA
Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG)
Arcos, Minas Gerais – Brasil
jeffe.rodri@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-8334-2107>
Submetido em: 24/07/2022

RESUMO: Almeja-se explorar como os professores refletem sobre a identidade profissional docente a partir do contraste de características do bom e do mau professor. Assim, fez-se uma pesquisa qualitativa com 62 professores participantes do curso de Formação Realista-Reflexiva (FRR) baseada na obra “A arte de ser um perfeito mau professor”, oferecido pelo Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) *campus* Arcos. No modelo da FRR, os professores refletem sobre ideias e experiências prévias: suas e de seus pares e, à luz da teoria, exploram distintos modos de atuação, identidades e existências docentes. Dados coletados dos fóruns de discussão desse curso foram analisados pelo método de análise de conteúdo da Teoria Fundamentada. Os resultados indicaram maior frequência de citação dos domínios da IPD de autoimagem, comprometimento e percepção da tarefa. As características do bom/mau professor ajudam a refletir acerca da profissão, da identidade e do sujeito docente.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade docente. Formação realista-reflexiva. Identidade profissional.

ABOUT THE GOOD AND THE BAD TEACHER: TEACHERS' PROFESSIONAL IDENTITY

ABSTRACT: We sought to explore how teachers reflect on the teacher professional identity by contrasting good and bad teachers' characteristics. Following, qualitative research was carried out with 62 teachers participating in the Realist-Reflective Framework (RRF) course based on the book “The art of being a perfect bad teacher” offered by the Federal Institute of Minas Gerais (IFMG) *campus* Arcos. In the FRR model, teachers reflect on previous ideas and experiences: from their own and their peers, and in the light of theory, explore different modes of action, identities and existence as teachers. Data collected from the course's discussion boards were analyzed using the Grounded Theory content analysis method. Results indicated that the IPD domains of self-image, commitment and task perception were most cited by the participants. The characteristics of the good/bad teacher help reflect the profession, the identity and the teaching subject.

KEYWORDS: Teacher identity. Realistic-reflective Framework. Professional identity.

SOBRE EL BUEN Y EL MAL MAESTRO: IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE

RESUMEN: Se desea explorar cómo los maestros reflexionan sobre la identidad profesional docente a partir del contraste de características del buen y el mal docente. Asimismo, se ha realizado una investigación cualitativa con 62 maestros participantes del curso de Formación Realista-Reflexiva (FRR) basado en la obra "El arte de ser perfecto mal profesor", ofrecido por el Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) *campus* Arcos. En el modelo FRR, los maestros reflexionan sobre ideas y experiencias previas: propias y de sus pares, y bajo la teoría, exploran diferentes formas de actuar, identidades y existencia docente. Datos de los foros de discusión de este curso han sido recogidos y analizados según el método de análisis de contenido de la Teoría Fundamentada. Los resultados indicaron una mayor frecuencia de citación de los dominios de IPD de autoimagen, compromiso y percepción de la tarea. Las características del buen/mal docente ayudan a reflexionar sobre la profesión, la identidad y el sujeto docente.

PALABRAS CLAVE: Identidad docente. Formación realista-reflexiva. Identidad profesional.

Introdução

Nas últimas décadas, a incorporação da prática reflexiva na docência vem ganhando visibilidade enquanto elemento indispensável ao desenvolvimento profissional docente. Desde os anos 1980, a prática reflexiva é estudada por autores de vários países (KOLB, 1984; SCHÖN, 1983; GIBBS, 1988). A visão da formação docente instrumentalista vem sendo criticada pela concepção de que os professores são sujeitos que devem ter consciência das motivações que orientam suas práticas, tornando-os capazes de tomar decisões pedagógicas assertivas que venham de encontro às necessidades de aprendizagem dos estudantes (ZEICHNER, 2008).

Nos anos 90, Nóvoa (1992) já defendia a formação de professores em uma perspectiva crítico-reflexiva que oferecesse as bases para o pensamento autônomo e facilitasse dinâmicas de autoformação participada, culminando na construção de uma identidade profissional docente e no fortalecimento do professor como sujeito. Buscando a superação da dicotomia teoria/prática, o modelo da Formação Realista-Reflexiva (FRR) propõe uma relação estreita e simbiótica entre elas. No Brasil, embora esse modelo de formação ainda careça de maior atenção, já existem cursos que utilizam essa perspectiva na formação inicial e continuada de professores, como é o caso do curso – *Formação realista-reflexiva baseada na obra “A arte de ser um perfeito mau professor”* – oferecido pelo Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) Campus Arcos.

O curso toma como ponto de partida a obra “*A arte de ser um perfeito mau professor*” de autoria do Júlio César de Mello e Souza (pseudônimo Malba Tahan). A obra instiga a reflexão sobre o comportamento do personagem Perfeito Mau Professor (perfeito no sentido de *por completo*) (TAHAN, 1966). O curso distingue-se dos cursos convencionais, que geralmente se concentram na figura do bom professor, para explorar a dualidade bom/mau professor: “só é possível ter ciência do bom se o mau já foi experienciado” (RODRIGUES-SILVA, 2020a, p.7).

Os participantes do curso são convidados a relembrarem seus professores do passado, descrevendo as características daqueles que marcaram suas trajetórias pela boa e pela má conduta profissional. Considerando que a identidade docente “se constitui desde os momentos anteriores à formação inicial até os momentos de aprendizado no próprio exercício da profissão” (IZA *et al.*, 2014, p.277). Desse modo, a proposta acessa a concepção de identidade profissional construída a partir da experiência. Tendo em vista que as identidades são construções sociais que envolvem valores subjacentes, refletir sobre as características dessas identidades pode ser uma ferramenta para então desenvolvê-las de forma consciente. Ainda, mediante o chamado para a existência enquanto sujeitos que decidem sobre os modelos profissionais que querem seguir ou evitar (BIESTA; PRIESTLEY; ROBINSON, 2015) Assim sendo, esta pesquisa visa explorar como os docentes refletem sobre a identidade profissional a partir do contraste de características do bom e do mau professor.

Fundamentação teórica

A seguir, serão apresentados os recortes teóricos que fundamentaram a pesquisa. Primeiro, explora-se os conhecimentos necessários ao professor (SHULMAN, 1986). A identidade profissional docente, seguindo os domínios de autoimagem, motivação, comprometimento, autoeficácia, percepção da tarefa e satisfação no trabalho (HANNA *et al.*, 2019) também é abordada. Por fim, desenvolve-se uma breve explanação sobre a formação de professores no modelo de formação realista-reflexivo, em que se defende que a reflexão sobre as experiências e concepções prévias são imprescindíveis ao desenvolvimento da identidade profissional e da agência docente (ENGELBERTINK *et al.*, 2020).

Assim sendo, esta pesquisa visa explorar como os docentes refletem sobre a identidade profissional a partir do contraste de características do bom e do mau professor.

I- Conhecimento do professor

Quais critérios podem ser utilizados para avaliar a prática de professores? Como o conhecimento docente é construído? Estas questões foram objeto de estudo de Shulman (1986), que examinou exames utilizados para licenciar candidatos ao cargo de professor no século XIX nos Estados Unidos. Em um desses exames, realizado na Califórnia em 1875, os candidatos eram avaliados em 20 categorias que perpassavam várias áreas do conhecimento e poderiam obter até 1.000 pontos, sendo apenas 50 pontos destinados ao conhecimento da teoria e prática de ensino. Havia, então, uma explícita predileção do conhecimento do conteúdo sobre os conhecimentos pedagógicos.

Já em 1980, após uma reformulação dos critérios para elegibilidade de professores, Shulman (1986) revela que o foco sobre os conteúdos dava lugar à ênfase nos procedimentos e métodos pedagógicos. O resultado dessa inversão é a perda de foco nas questões próprias do conteúdo. Em um cenário com tamanhas mudanças de concepção e desequilíbrio, Shulman (1986) aponta três categorias de conhecimentos necessários à profissão docente:

Conhecimento do conteúdo: refere-se à quantidade e à organização do conhecimento do professor. É necessário, então, que o professor conheça bem os fundamentos do conteúdo que ministra, além de ter clareza sobre quais tópicos são fundamentais e quais são irrelevantes para a compreensão de determinado assunto, o que nos leva à segunda categoria de conhecimento.

Conhecimento do conteúdo pedagógico: refere-se ao conhecimento para ensinar, ao saber pedagógico que extrapola o conhecimento do conteúdo em si. Nesta categoria se enquadra o conhecimento das estratégias mais úteis para a representação de uma ideia. Tais recursos podem ser frutos de estudos e pesquisas ou do saber proporcionado pela experiência.

Conhecimento do currículo: diz respeito aos programas de ensino e às variedades de materiais disponíveis para aplicá-los. Espera-se que o professor seja capaz de entender a organização curricular e buscar alternativas curriculares para sanar possíveis dificuldades no cotidiano escolar.

Dessa forma, Shulman (1983, p.10) advoga que uma avaliação apropriada das capacidades profissionais de um professor deveria levar em consideração seus conhecimentos sobre o conteúdo e as estruturas do assunto, tópicos específicos do conhecimento do conteúdo pedagógico e conhecimento do currículo. O autor ainda conclui que, “o mero conhecimento do conteúdo provavelmente será tão inútil pedagogicamente quanto à habilidade livre de conteúdo” (SHULMAN, 1983, p.8, tradução nossa). Em resumo, é preciso saber o que, quando e como ensinar. Para isso, o professor é chamado a ser um sujeito que toma as diversas decisões sobre o conteúdo, currículo e os aspectos pedagógicos e, paralelamente, desenvolve uma identidade profissional.

II- Identidade profissional

Sendo a identidade uma construção social, a reflexão tem lugar central na agência do sujeito que passa (decidindo passar) pelo processo de construção da sua identidade docente, aqui entendida como:

uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente e inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão — certamente

marcado pela gênese e desenvolvimento histórico da função docente —, e os discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes e da escola. (GARCIA; HYPÓLITO; VIEIRA, 2005, p. 54-55).

Para observar quais são os componentes basilares da construção da identidade profissional docente, Hanna *et al.* (2019) fizeram um estudo analisando artigos em língua inglesa no período de 2000 a 2018, totalizando 59 componentes categorizados em seis domínios emergidos indutivamente: autoimagem, motivação, comprometimento, autoeficácia, percepção da tarefa e satisfação no trabalho.

O domínio da autoimagem possui componentes que tratam de como os indivíduos se veem e se sentem enquanto professores. A motivação traz componentes relacionados à motivação para ser ou vir a ser professor. O comprometimento refere-se ao compromisso e dedicação para se tornar professor. O domínio da autoeficácia traz componentes que revelam a crença dos professores em sua capacidade de realizar suas atividades profissionais de modo eficiente. A percepção da tarefa refere-se às crenças sobre o que o professor considera como um bom ensino. Por fim, a satisfação no trabalho é o domínio da identidade docente que traz componentes relacionados à maneira como os professores se sentem em relação ao seu ambiente e colegas de trabalho (HANNA *et al.*, 2019, p. 20-21).

O estudo também considerava as propriedades psicométricas dos instrumentos quantitativos de medição utilizados nos 20 artigos analisados. Ademais,

uma compreensão mais empírica do processo de desenvolvimento da identidade do professor é importante para oferecer um suporte mais personalizado não só para professores em formação e em início de carreira, mas também a professores experientes (HANNA *et al.*, 2019, p.16, tradução nossa).

Os domínios da identidade docente categorizados por Hanna *et al.* (2019) fornecem uma base para futuras pesquisas no contexto educacional, já que:

cada domínio pode funcionar como um conjunto de significados que representam uma parte do que a identidade do professor pode ser e, portanto, cada domínio tem o potencial de orientar – positiva ou negativamente – o comportamento do professor. (HANNA *et al.*, 2019, p.23, tradução nossa)

A presença de uma identidade própria para a docência aponta a responsabilidade do professor para a sua função social, emergindo daí a autonomia e o comprometimento com aquilo que faz (IZA *et al.*, 2014). Embora a reflexão não seja um dos domínios da identidade docente propostos por HANNA *et al.* (2019), ela foi incluída como categoria por ser entendida como um elemento de identidade profissional, uma vez que:

pode ser vista como um meio para fortalecer a identidade profissional, com os estudantes sendo estimulados a refletir em um nível crítico para transformar sua percepção de desenvolvimento profissional. (ENGELBERTINK *et al.*, 2020, p. 74, tradução nossa).

Conforme dito anteriormente, é a partir da reflexão que a identidade profissional passa pelo filtro da agência do docente enquanto sujeito autônomo que toma decisões. Nessa direção, a seguir se aborda o modelo de formação realista-reflexivo, que se apoia na reflexão como um caminho para a construção em vez da absorção da identidade profissional.

III- Formação Realista-reflexiva

O modelo da formação realista-reflexiva orienta o estudante para práticas de investigação no contexto profissional, gerando novas estruturas mentais durante o processo de formação através da aprendizagem autorregulada (ESTEVE e ALSINA, 2010 *apud* ALSINA *et al.*, 2018, p. 57). Assim,

Se queremos potencializar a aprendizagem permanente nos professores, devemos desenvolver a sua competência de crescimento. Portanto, teremos que investir no desenvolvimento de sua capacidade de conduzir sua própria aprendizagem, de estruturar suas próprias teorias na e sobre a prática. (KORTHAGEN, 2010, p. 87, tradução nossa)

Três etapas perpassam a formação de professores no modelo realista-reflexivo: a *desconstrução*, que consiste na tomada de consciência sobre valores, crenças, experiências que, de maneira implícita, atravancam o desenvolvimento de seu perfil profissional; a *co-construção*, etapa engendrada no processo social e interativo que permite ao estudante compartilhar seus conhecimentos prévios entre seus pares e professores e construir, por meio da reflexão, uma aprendizagem coletiva; por fim, na *reconstrução* observa-se a transformação do conhecimento implícito em conhecimento profissional (ALSINA *et al.*, 2018, p. 58). Essas três etapas são complementares e se relacionam de maneira complexa.

O paradigma da formação realista-reflexiva dos professores está intimamente entrelaçado com momentos de socialização entre professores em formação, já que se fundamenta na aprendizagem colaborativa, especialmente na etapa de co-construção, onde há a externalização de experiências, crenças e opiniões sobre educação. Ainda nessa fase, ocorre o contato com experiências, crenças e opiniões dos colegas. Há, portanto, uma conscientização sobre possíveis discrepâncias entre as crenças e o comportamento do professor em formação, algo que pode gerar certo incômodo “porque o professor reflete sobre comportamentos que ele desenvolveu por hábito, e não tinha refletido sobre eles” (RODRIGUES-SILVA; ALSINA, 2021, p.9)

O contraste, a expansão dos modos possíveis da atuação do professor, também as contradições entre o que interpretam como realidade, tudo isso gera uma confusão mental essencial para a reflexão, de modo que o estudante consiga, à luz da teoria, resolver questões reais de sua prática docente.

Metodologia

De acordo com o objetivo anteriormente mencionado, a metodologia de investigação tem um caráter qualitativo. A seguir se aprofunda sobre o contexto, amostra, coleta e análise de dados.

I- Contexto

O curso de formação realista-reflexiva baseada na obra “A arte de ser um perfeito mau professor”, foi oferecido pelo Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) campus Arcos no formato online – Massive Open Online Course (MOOC). Dessa forma puderam participar gratuitamente do curso professores em formação e em exercício de todo o Brasil.

II- Amostra

A amostra consiste em 62 professores participantes do curso de formação realista-reflexiva que se dedicam a distintas áreas do conhecimento e dispõem de diferentes níveis de experiência profissional. Todos os participantes se voluntariaram a essa pesquisa mediante firma eletrônica de termo de livre consentimento informado. Além disso, o tratamento de dados foi anônimo com um sistema de codificação PROF. 01, PROF. 02, PROF. 03 e etc.

Além disso, os critérios de inclusão e exclusão dos participantes também foram definidos com base no atendimento dos enunciados de dois fóruns de discussão do curso: “Meu bom professor” e “Meu mau professor”, conforme mostra a Tabela 1.

Tabela 1. Critérios de inclusão e exclusão

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO	CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO
<p>Participantes que firmaram consentimento;</p> <p>Comentários nos fóruns “Meu bom professor” e “Meu mau professor” que atendiam à demanda dos enunciados de se citar dez características do bom/mau professor.</p>	<p>Participantes que não firmaram consentimento;</p> <p>Comentários nos fóruns que não atendiam às demandas de se citar um mínimo de dez características do bom/mau professor.</p>

Fonte: elaborada pelos autores

III- Obtenção de dados

A coleta de dados foi realizada através de dois fóruns de discussão da plataforma *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (Moodle). Nos fóruns “Meu bom professor” e “Meu Mau Professor”, os participantes lembraram o passado, quando ainda estavam na condição de estudantes, postando um texto com pelo menos dez características da prática profissional de um bom e um mau professor, respectivamente: personalidade, ações, estratégias de ensino, avaliação etc.

IV- Análise

Partindo da investigação indutiva, o presente estudo tomou como norte a Teoria Fundamentada defendida por Strauss e Corbin (1994), definida como uma “metodologia geral para o desenvolvimento da teoria com base em dados sistematicamente coletados e analisados” (STRAUSS; CORBIN, 1994, p.273). Assim, a análise de conteúdo tem por objetivo “classificar e categorizar qualquer tipo de conteúdo, reduzindo suas características a elementos-chaves, de modo com que sejam comparáveis a uma série de outros elementos” (CARLOMAGNO; ROCHA, 2016, p. 175).

A exploração do material coletado foi minuciosa e extenuante. Assim, a primeira etapa de análise dos dados consistiu na leitura flutuante de todos os comentários dos fóruns em questão. Observando os critérios de exclusão, os comentários restantes foram relidos e todas as características apontadas pelos participantes foram separadas em uma tabela de Excel. Em seguida, características similares foram agrupadas em

conceitos mais amplos, permitindo uma compreensão mais global na análise dos dados. Após uma revisão sobre categorias da identidade docente na literatura disponível, categorizamos as características citadas pelos participantes *a posteriori*, uma vez que foram induzidas a partir de comparações múltiplas. Por fim, as categorias induzidas foram comparadas às categorias de identidade profissional de HANNA *et al.* (2019) e do conhecimento do professor de Shulman (1986).

Resultados

Os resultados obtidos são apresentados a seguir, sempre fazendo paralelo entre a figura do bom e do mau professor. Primeiro, trata-se sobre os domínios da identidade profissional seguido dos conhecimentos necessários à prática docente. Depois, são abordados os aspectos relacionados à avaliação. Por fim, discute-se a comunicação e a relação do professor com os alunos. As tabelas trazem exemplos das características mencionadas pelos participantes e a frequência das menções dessas características.

Conforme se observa na Tabela 2, os participantes destacam elementos relacionados aos domínios da identidade profissional de seus bons e maus professores: autoimagem, motivação, comprometimento, autoeficácia, percepção da tarefa, satisfação no trabalho e reflexão.

Tabela 2. Domínios da identidade profissional

Domínio da Identidade profissional	Meu Bom Professor		Meu Mau professor	
	Exemplos	Frequência	Exemplos	Frequência
Autoimagem	Bom humor, simpatia e humildade	111 (16,4%)	Vaidade, narcisismo, arrogância, antipatia	109 (16,6%)
Motivação	Motivação, proatividade, entusiasmo	30 (4,44%)	Desmotivação, desinteresse, enrolação	42 (6,41%)
Comprometimento	Comprometimento, pontualidade, engajamento	84 (12,42%)	Impontualidade, infrequência, descomprometimento	46 (7,02%)
Autoeficácia	Competência, preparação, liderança	28 (4,14%)	Incompetência, despreparo, desatualização	10 (1,53%)
Percepção da Tarefa	Ética, coerência, criatividade	48 (7,10%)	Postura inadequada, incoerência, falta de criatividade	35 (5,34%)
Satisfação no trabalho	Amor à profissão, vocação, doação	14 (2,07%)	Insatisfação, Desvalorização da profissão	17 (2,60%)
Reflexão	Reflexão, troca de experiências	33 (4,88%)	Resistência a críticas, resistência a mudanças, falta de reflexão	13 (1,98%)

Fonte: elaborada pelos autores

O domínio da autoimagem, categoria mais citada do estudo, traz características relacionadas à personalidade dos professores. Sobre essas características, um dos participantes relembra: *“A professora que mais me marcou eu conheci na graduação [...], uma pessoa de um currículo incrível, PHD, mas de uma humildade, simpatia e simplicidade, sempre acessível”* (PROF. 61). Em contrapartida, outro participante declara: *“Tive um professor na faculdade que era desestimulante, arrogante e autoritário, era o dono da razão. Sempre falava que não gostaria de ter contato com os alunos e ressaltava que se estivéssemos achando difícil a disciplina tínhamos que refletir se era isso mesmo que gostaríamos de cursar, pois a tendência era piorar”* (PROF. 37).

No domínio da motivação, características como interesse, entusiasmo, estímulo foram destacadas. Sobre esse domínio, um dos participantes destacou o *“desinteresse em lecionar, muitas vezes travestido e justificado no cansaço”* de seu mau professor (PROF. 42).

O domínio do comprometimento fala de aspectos como pontualidade, frequência, compromisso e engajamento. Sobre pontualidade e frequência, um dos participantes relatou: *“Ele não era nada pontual, chegava à sala de aula com quase uma hora de atraso e antecipava o término da aula em mais de uma hora, e também não era assíduo, acumulava várias faltas”* (PROF. 07). Por outro lado, ainda tratando do domínio do comprometimento, um participante declara: *“Considero que qualidades como dinamicidade, paciência, empatia, responsabilidade, respeito, solidariedade, compromisso com a profissão e persistência são primordiais para um bom professor. E ele além dessas qualidades ainda era muito responsável com o seu trabalho, pontual e engajado no objetivo de ensinar”* (PROF. 17).

Competência, preparação, atualização profissional fazem parte do domínio da autoeficácia. *“Tive a sorte de ter um professor de História competente e bastante comprometido com seus alunos. Além da sua dedicação ele era amável com todos, existia a empatia, o amor ao próximo”*, revela um participante (PROF. 50).

O domínio da percepção da tarefa apresenta características como coerência, ética e criatividade. Sobre esse domínio, um participante relembra seu mau professor: *“Ele se sentia superior aos demais, além de ser antiético, tendo em vista, que em um momento ele projetou os erros de português que os alunos tinham escrito em sua prova”* (PROF. 20).

Amor à profissão, vocação, doação fazem parte do domínio da satisfação no trabalho. Sobre esse domínio, um participante comenta que seu bom professor *“tinha muita paciência e amor pelo que fazia”* (PROF. 38).

No domínio da reflexão, os participantes da pesquisa elencaram as trocas de experiências, resistência à crítica/mudança, dentre outras características. Sobre esse domínio, um dos participantes destacou a *“falta de reflexão crítica (não só quanto ao conteúdo, currículo, mas quanto à importância do seu próprio papel)”* (PROF. 34).

A seguir, são abordados aspectos relacionados ao conhecimento do conteúdo ministrado pelo professor. Conforme apresentado na Tabela 3, os participantes observaram o domínio do conhecimento do conteúdo: *“Tem conhecimento sobre o conteúdo e discorre o tema com leveza. Sempre estimulando os alunos a tirar as suas dúvidas no momento da aula”* (PROF. 25).

Tabela 3. Dimensões da prática pedagógica

Conhecimento	Meu Bom Professor		Meu Mau professor	
	Exemplo	Frequência	Exemplo	Frequência
Do Conteúdo	Domínio do conteúdo	19 (2,81%)	Falta de domínio do conteúdo	16 (2,44%)
	Transversalidade de temas	2 (0,30%)		
Do Currículo	Planejamento	8 (1,18%)	Falta de planejamento	10 (1,53%)
	Organização	18 (2,66%)	Desorganização	11 (1,68%)
	Flexibilidade	4 (0,59%)	Inflexibilidade	12(1,83%)
	Cumprimento do currículo	11 (1,63%)	Descumprimento do currículo	5(0,77%)
Do conteúdo Pedagógico	Boa didática	22 (3,25%)	Conteudismo	17 (2,60%)
	Conhecimento do perfil do aluno	4 (0,59%)	Monotonia	17 (2,60%)
	Escolha de recursos pedagógicos adequados	5 (0,74%)	Excesso de atividades	5 (0,77%)
	Utilização de metodologias diversificadas	27(3,99%)	Metodologias de ensino inadequadas	33 (5,04%)

Fonte: elaborada pelos autores

Sobre o conhecimento do currículo, os participantes citaram a organização, o cumprimento do currículo, o planejamento e a flexibilidade: *“O planejamento dela era antigo com as páginas amareladas, um dia quando ela precisou sair e deixou uma colega minha escrevendo no quadro negro e copiando de seu caderno. Minha colega percebeu que a data era de cinco anos antes”* (PROF. 22).

O conhecimento pedagógico foi abordado pelos participantes, principalmente, em relação à didática e às metodologias aplicadas. Sobre a metodologia, um participante relata que seu bom professor *“usava um método diferenciado para conseguir participação na aula mesmo de alunos que não se importavam em aprender”* (PROF. 43); por outro lado, um participante relembra o *“uso excessivo do método tradicional de ensino”* (PROF. 61) como característica de seu mau professor.

Na Tabela 4, faz-se um foco sobre a avaliação. Os participantes relataram a coerência/incoerência ao avaliar, os critérios e instrumentos de avaliação e o *feedback* apresentado. *“Ele nos avaliou por diversas vezes com nota zero, muitos de nós reprovamos, alguns colegas evadiram. O zero era a pior parte das aulas, pois uma semana de estudos e dedicação, ainda que precários, merecia ao menos um ponto pelo esforço ou tentativa”* (PROF. 03), relata um dos participantes. Já, outro participante comenta que sua boa professora *“era muito verdadeira em dizer onde era que estávamos errando, muitas vezes não conseguíamos ver sozinhos onde estava o erro não conseguíamos identificar nossos próprios erros, falhas deslizes, falta de atenção”* (PROF. 03).

Tabela 4. Avaliação

Meu Bom Professor		Meu Mau professor	
Exemplos	Frequência	Exemplos	Frequência
Coerência ao avaliar	17(2,51%)	Avaliações sem critérios claros	22 (3,36%)
Feedback	7 (1,04%)	Demora ou inexistência de correção/feedback	9 (1,37%)
Utilização de instrumentos diversos de avaliação	4 (0,59%)	Exigência descabida	9 (1,37%)
Utilização do erro de forma positiva	6 (0,89%)	Prazer em reprovar	4 (0,61%)
		Críticas em excesso	4 (0,61%)

Fonte: elaborada pelos autore

Na Tabela 5 apresenta-se a análise das respostas relativas à comunicação do professor com o aluno. Os participantes apontaram aspectos relacionados à capacidade de diálogo, clareza na exposição oral, comunicação adequada e educação. Sobre essa dimensão, um participante comenta que sua boa professora “[...] tornava a aula um diálogo, talvez foi a disciplina em que nós, alunos, mais dialogamos com o professor” (PROF. 21); outro participante comenta que seu mau professor costuma “[...] achar que vai resolver tudo no grito” (PROF. 24).

Tabela 5. Comunicação

Meu Bom Professor		Meu Mau professor	
Exemplos	Frequência	Exemplos	Frequência
Educação	13 (1,92%)	Grosseria	29 (4,43%)
Capacidade de diálogo	15 (2,22%)	Falta de diálogo	20 (3,05%)
Comunicação adequada	19 (2,81%)	Comunicação inadequada	4 (0,61%)
Objetividade e clareza	13 (1,92%)		

Fonte: elaborada pelos autores

Uma das dimensões mais mencionadas pelos participantes refere-se à relação entre professores e alunos. Neste tópico, conforme apresentado na Tabela 6, os participantes apontaram o tratamento, a proximidade e a valorização que receberam/recebem de seus professores. *“Sobre relação com alunos, destaco meu professor e coordenador do curso superior que fiz. Ele tratava todos com igualdade e respeito, ganhando a amizade e admiração dos alunos”*, revela o participante (PROF. 04). Por outro lado, um participante denuncia seu mau professor: *“Desrespeitoso, assediava as mulheres da sala”* (PROF. 27).

Tabela 6. Relação com os alunos

Meu Bom Professor		Meu Mau professor	
Exemplos	Frequência	Exemplos	Frequência
Amizade com os alunos	13 (1,92%)	Indiferença frente às dificuldades	17 (2,60%)
Igualdade no tratamento com os alunos	16 (2,37%)	Tratamento diferenciado	13 (1,98%)
Valorização dos estudantes	7 (1,04%)	Desvalorização do estudante	22 (3,36%)
Amabilidade	11 (1,63%)	Autoritarismo	27 (4,12%)
Incentivo	22 (3,25%)	Humilhação	13 (1,98%)
Respeito	21 (3,11%)	Desrespeito	37 (5,65%)
Humanidade	24 (3,55%)	Assédio	27 (4,12%)

Fonte: elaborada pelos autores

Considerações finais

A formação de professores no modelo realista-reflexivo favorece “a integração da pessoa com sua experiência em sala de aula como aluno, do conhecimento teórico e sua representação sobre o que é ensinar e aprender” (ALSINA *et al.* 2018, p. 57). Assim, avaliar quais características definem um bom e um mau professor pode ser uma excelente ferramenta subjetiva para observar as mais variadas formas de atuação docente.

Essa pluralidade de atuações contrasta com crenças e valores individuais e permite ao professor mais atento realizar uma profunda avaliação de sua identidade profissional. Além disso, uma identidade profissional bem desenvolvida está relacionada ao bem-estar do professor e à qualidade do ensino, além de melhorar a confiança e o compromisso com a profissão docente (Hanna *et al.*, 2019, p. 15).

As características, domínios e dimensões da identidade docente mencionadas pelos participantes do estudo constituem um arcabouço de sentidos particulares dados à profissão docente, mas que devem ser tratados como elemento importante da compreensão do imaginário social sobre os sentidos de ser professor. Vale ressaltar que a atuação docente é produto da combinação de vários elementos como formação, condições de trabalho, remuneração, plano de carreira etc. Outro ponto que merece atenção é o fato de que a percepção das características que definem um bom ou mau professor apontadas no estudo tem caráter subjetivo, já que é condicionada pelo contexto sociocultural dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

As características do “bom professor” aqui mencionadas não devem ser entendidas como atributos determinantes para o sucesso docente, já que o “processo de compreensão e de melhoria de seu próprio ensino deve começar da reflexão sobre sua própria experiência e que o tipo de saber advindo unicamente da experiência de outras pessoas é insuficiente” (ZEICHNER, 2008, p.539). Assim, no modelo de formação realista-reflexivo, “o conhecimento sobre a prática deve ser um conhecimento criado pelo aprendiz e não um conhecimento previamente criado pelo formador e transmitido por ele” (ALSINA, 2019, p.63), ou seja, o aprendiz deve atribuir significado para o saber, e não receber esse saber já impregnado de significados. A identidade profissional, nesse paradigma, ultrapassa a transmissão acrítica de um perfil indenitário comportamental. Por meio da reflexão, chama-se a *sujeitificação* do professor, entendendo-se que além de interpretar (subjetividade) as diferentes formas de ser docente, ele é um sujeito que decide sua identidade (BIESTA; PRIESTLEY; ROBINSON, 2015).

Também cabe elucidar que as características relacionadas à prática do “mau professor” devem ser analisadas de maneira cautelosa, servindo como ponto de partida para reflexões mais fundamentadas e profundas acerca das mazelas da profissão docente. Em certa medida, algumas dessas características foram problematizadas pelos participantes da pesquisa, como relata o participante PROF. 24: *“Se pararmos para pensar, até que ponto eles são vilões? Eles podem ser vítimas do mesmo sistema educacional que vem criando uma geração inteira de brasileiros que são levados a não gostar de estudar e a não querer saber nada sobre educação, ética, direitos e política.”*

Outros participantes mencionaram o cansaço, descontrole emocional, carga horária excessiva de trabalho, dentre outros aspectos relacionados à atuação de seus antigos professores. Tais aspectos precisam ser analisados de maneira pormenorizada, já que podem estar associados à Síndrome de *Burnout*, definida como “um tipo de estresse de caráter duradouro vinculado às situações de trabalho, sendo resultante da constante e repetitiva pressão emocional associada ao intenso envolvimento com pessoas por longos períodos de tempo” (HARRISON, 1999 *apud* CARLOTTO; PALAZZO, 2006; RODRIGUES-SILVA, 2020).

O elevado número de alunos por classe, a realização de atividades burocráticas, o mau comportamento de alunos, a falta de recursos materiais para o trabalho, a sobrecarga de atividades, a falta de apoio da equipe gestora e de colegas de trabalho são alguns dos fatores de estresse associados à prática docente e que podem ocasionar a Síndrome de *Burnout*. Sobre a Síndrome de *Burnout* em professores, Rodrigues-Silva (2020b) afirma que “Sintomas comportamentais como incremento da agressividade, irritabilidade e perda de iniciativa; sintomas físicos como fadigas constantes e progressivas podem ter relação com burnout e a diminuição na qualidade do ensino” (RODRIGUES-SILVA, 2020b, p.153).

Em relação às limitações desta pesquisa, é válido ressaltar que, por mais que a seleção e a categorização das características aqui apresentadas tenham sido minuciosamente pensadas e executadas conforme os critérios estabelecidos, a subjetividade dos pesquisadores inerentemente interfere na maneira como os elementos foram interpretados. Outra limitação do estudo é o fato de levar em conta apenas os relatos dos professores em fase inicial do curso de formação, cabendo uma nova pesquisa para investigar efeitos da formação nos concluintes do curso.

Pesquisas futuras também podem revelar outros elementos, domínios ou dimensões da identidade docente que favoreçam a criação de políticas públicas visando o desenvolvimento profissional e do sujeito, bem como o bem-estar de professores em formação e/ou em atuação.

Referências

ALSINA, Á. Hacia una formación transformadora de futuros maestros de matemáticas: avances de investigación desde el modelo Realista-Reflexivo. *Unipluriversidad*, vol. 19, n.º 2, p. 60-79, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.19.2.05>>. Acesso em: 17 Jan. 2022.

ALSINA, Á. [et al.]. Marcas de autorregulación para la construcción del perfil docente durante la formación inicial de maestros. *Revista Complutense de Educación*, vol. 30, n.º 1, p. 55-74, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5209/rced.55466>>. Acesso em: 17 Jan. 2022.

BIESTA, G.; PRIESTLEY, M.; ROBINSON, S. The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, v. 21, n. 6, p. 624-640, 18 ago. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>.

CARLOMAGNO, M. C.; ROCHA, L. C. Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: Uma questão metodológica. *Revista Eletrônica de Ciência Política*, [S.l.], v. 7, n. 1, jul. 2016. ISSN 2236-451X. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/politica/article/view/45771/28756>>. Acesso em: 07 Mar. 2022.

CARLOTTO, M. S.; PALAZZO, L. S. Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 5, p. 1017-1026. 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-311X2006000500014>>. Acesso em: 20 Jun. 2022.

ENGELBERTINK, M. M. J. [et al.]. The reflection level and the construction of professional identity of university students. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, p. 1-13, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1835632>>. Acesso em: 16 Maio 2022.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.31 n.1, pp.45-56, jan./mar. 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000100004>>. Acesso em: 17 Jan. 2022.

GIBBS, G. *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*. Further Education Unit, Oxford Polytechnic, Oxford, 1988.

HANNA, F. [et al.]. Domains of teacher identity: A review of quantitative measurement instruments. *Educational Research Review*, vol. 27, n.º June 2018, p. 15-27, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.edu-rev.2019.01.003>>. Acesso em: 16 Maio 2022.

IZA, D. F. V [et al.]. Identidade docente: As várias faces da constituição do ser professor. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.

Disponível em: <<https://doi.org/10.14244/19827199978>>. Acesso em: 17 Jan. 2022.

KOLB, D. A. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984.

KORTHAGEN, F. A. J. La práctica, la teoría y la person en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 68 n.º 24(2), p. 83-101, 2010. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3276048>>. Acesso em: 20 Maio 2022.

NÓVOA, A. Formação de Professores e a profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Don Quixote, 1992, p. 15-34. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 22/10/2022.

RODRIGUES-SILVA, J.; ALSINA, Á. Formação docente no modelo realista-reflexivo. *Revista Educação em Questão*, vol. 59, n.º 60, p. 1-28, 18 ago. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/24757>>. Acesso em: 09 Out. 2022.

RODRIGUES-SILVA, J. *Formação realista-reflexiva baseada na obra "A arte de ser um perfeito mau professor"*. 1. ed. Belo Horizonte: IFMG, 2020a.

RODRIGUES-SILVA, J. Síndrome de burnout em professores brasileiros. *Poiesis Pedagógica*, vol. 18, p. 143-159, 2020b. Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/rppoi.v18.65418>>. Acesso em: 15 Jun. 2022.

SCHÖN, D. A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, 1983. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315237473>.

SHULMAN, L. S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, vol. 15, n.º 2, p. 4-14, 1986.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. Grounded theory methodology: An overview. In: DENZIN, N. K. ; LINCOLN Y. S. (eds.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc, 1994. p. 273-285.

TAHAN, M. *A Arte de Ser um Perfeito Mau Professor*. Caxambu: Vecchi, 1966.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, Campinas: CEDES, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000200012>>. Acesso em: 05 Set. 2021.