

**Debate sobre a temática do bom professor em teses  
e dissertações brasileiras**

**Debate on good teacher in Brazilian thesis  
and dissertations**

**Debate sobre el tema del buen maestro en tesis  
y disertaciones brasileñas**

**Leandro Barreto Dutra**

Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Manaus/AM – Brasil

**Elizabeth Antônia Leonel de Moraes Martines**

Universidade Federal de Rondônia (Unir), Porto Velho/RO – Brasil

**Resumo**

O objetivo desse trabalho é mapear o debate estabelecido em teses e dissertações sobre a figura do bom professor, nos últimos onze anos no Brasil. Foram analisadas 26 dissertações e quatro teses que continham em seus títulos a expressão “bom professor”. Os resultados apontam que a região sudeste detém a metade das produções. Quanto ao nível de ensino, estão quantitativamente equilibradas as pesquisas na educação básica e na educação superior. A abordagem metodológica é hegemonicamente qualitativa. A maioria dos trabalhos tinha como sujeitos apenas os alunos ou apenas os professores e os teóricos mais citados são: Paulo Freire, Foucault, Vygotsky, Moscovici, Jodelet e Larrosa. Foi possível concluir que as lacunas de investigação se concentram sobre as regiões centro-oeste e norte, sobre as abordagens metodológicas mista e quantitativa e sobre a ampliação de novos olhares epistemológicos que possam contribuir para o debate do bom professor no Brasil.

**Palavras-chave:** Estado da arte, Bom docente, Formação de professores

**Abstract**

This work intends to map the debate in thesis and dissertation on the figure of the good teacher in the last eleven years in Brazil. Twenty-six dissertation and four theses were analyzed containing in their titles the expression “Good teacher”. The results indicate that: the Southeast region has half of the productions; on the level of education, research in basic education and higher education is quantitatively balanced; the methodological approach is hegemonically qualitative; most of the works had as subject only the students or only the teachers; theorists cited are Paulo Freire, Foucault, Vygotsky, Moscovici, Jodelet e Larrosa. We concluded that the research gaps are concentrated on Midwest and North regions, on mixed and quantitative methodological approach, and on new epistemological perspectives’ expansion that can contribute to the debate of good teacher in Brazil.

**Keywords:** State of the art, Good teacher, Teacher training

**Resumen**

El objetivo de este trabajo es sobre el debate establecido en tesis y disertaciones sobre la figura del buen maestro en los últimos once años en Brasil. Se analizaron veintiséis disertaciones y cuatro tesis que contenían en sus títulos la

expresión “buen maestro”. Los resultados indican que la región sureste tiene la mitad de las producciones. En cuanto al nivel de enseñanza, la investigación en la educación básica y en la educación superior están cuantitativamente equilibradas. El enfoque metodológico es hegemónicamente cualitativo. La mayoría de las obras tenía como sujetos solo a los estudiantes o solo a los maestros; y los teóricos más citados son: Paulo Freire, Foucault, Vygotsky, Moscovici, Jodelet y Larrosa. Fue posible concluir que las brechas de investigación se concentran en las regiones del medio oeste y del norte; sobre los enfoques metodológicos mixto y cuantitativo y sobre la expansión de nuevas perspectivas epistemológicas que pueden contribuir al debate del buen maestro en Brasil.

**Palabras claves:** Estado de la técnica, Buen profesor, Formación de profesores

## 1. Introdução

O objeto de estudo deste trabalho se relaciona com o conceito de bom professor no Brasil que, historicamente em nosso país, tem seu início marcado pela tese da professora Maria Isabel Cunha, denominada *A prática pedagógica do bom professor: influências na sua educação*, defendida em 1988, na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

A autora pesquisou a prática pedagógica de bons professores em quatro escolas públicas e na Universidade Federal de Pelotas. Os resultados encontrados em sua tese demonstraram que a ideia de bom professor é uma construção histórica e que está presente nos alunos através de valores que institucionalmente são passados a eles. Ressalta que o bom professor, para os alunos pesquisados, demonstra prazer em estar com eles e entusiasmo ao ensinar. É sério no trato de sua matéria de ensino e ligado afetivamente ao seu campo de saber. O bom professor ainda desenvolve em si condições para ensinar e possui boas habilidades de ensino.

O campo de pesquisa de Cunha (1988) foi amplo e geral, pois não era objetivo da pesquisadora pensar sobre uma determinada área e suas possíveis peculiaridades, mas contribui para esboçar caminhos investigativos. A questão que nos motiva neste trabalho é: O que está sendo produzido pela comunidade científica brasileira nos últimos anos sobre a temática do “bom professor”?

Assim, o objetivo deste trabalho é mapear o debate que se estabeleceu em nosso meio, em teses e dissertações sobre a figura do bom professor, nos últimos onze anos, fazendo uso do banco de dados de Teses e Dissertações da

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). A revisão bibliográfica sobre a temática “bom professor” foi realizada para se mapear o que já foi produzido por outros pesquisadores e, a partir desse conhecimento, colaborar para a área e para o processo de formação de novos professores e/ou a formação continuada dos docentes em exercício.

## 2. Referencial teórico

Nos Estados Unidos da América (EUA) vem se delineando uma luta entre diferentes posições que buscam mudanças no processo de concessão da licença para se exercer a profissão docente, com consequências para a formação de professores

Tradicionalmente, a autorização para se lecionar nas escolas públicas e particulares dos Estados Unidos (*Teacher License*) é concedida pelos diferentes estados desse país. Para se conseguir tal licença, o candidato deve possuir o certificado de conclusão de um programa de formação de professores aprovado e reconhecido dentro de um dos estados americanos. [...] De acordo com Zeichner (2003), existem três “agendas” atualmente na reforma da formação docente nos EUA: a agenda desregulamentadora, a agenda regulamentadora e a assim chamada “agenda pela justiça social”. Tanto a agenda desregulamentadora como a regulamentadora partem de um mesmo pressuposto: as escolas públicas norte-americanas não estão produzindo resultados satisfatórios. (PEREIRA, 2007, p. 91)

No Brasil, os indicadores da educação básica também têm sido regularmente usados para apontar as mazelas de nossa educação e, desde o início deste milênio, já foram produzidos vários documentos oficiais sobre a formação de professores, numa tentativa de se reverter a baixa procura por cursos de licenciatura no país, assim como esses indicadores, com a formação de bons professores (BRASIL, 1999; 2002a; 2002b; 2015a; 2015b). Também temos conquistado a criação e manutenção de alguns programas que procuram melhorar a formação de bons professores, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Docente (Pibid) e a Residência Pedagógica.

Segundo membros desses dois grupos, essa constatação [resultados insatisfatórios da educação] é um “consenso nacional”. Esses grupos também concordam que tal situação não será mudada enquanto as salas de aulas não contarem com “excelentes professores”. Todavia, a maneira como preparar esses “excelentes professores” gera tensões e conflitos entre pessoas e instituições identificadas com essas duas agendas. (PEREIRA, 2007, p. 91)

Os partidários da agenda desregulamentadora adotam como principal objetivo resolver o problema da escassez de professores nos EUA, tanto

numericamente como qualitativamente (ZEICHNER, 2003), já que existem estudos que mostram que são necessários aproximadamente dois milhões de novos professores para lecionarem em escolas desse país na atualidade.

Para isso, “[...] defendem a simplificação e a flexibilização do ingresso na profissão docente e dos processos de contratação dos professores, bem como a avaliação sistemática” (estatística), pois admitem que “o melhor lugar para se aprender boas práticas de ensino é no próprio trabalho, na companhia de ‘bons professores’” (PEREIRA, 2007, p. 92).

A avaliação alternativa à estatística (agenda desregulamentadora) adotada pelos que defendem a regulamentação/profissionalização da docência, bem como os processos de controle por meio do estabelecimento de “padrões profissionais” (*professional standards*) do trabalho docente têm recebido críticas, pois, segundo M. Apple, “[...] tais políticas de racionalização do trabalho docente levam, na verdade, à desqualificação dos professores devido à intensificação de seu trabalho e da perda de autonomia e respeito” (APPLE, 2001, *apud* PEREIRA, 2007, p. 95).

A terceira e última agenda da reforma da formação docente nos Estados Unidos é a que Zeichner (2003) chama de agenda pela justiça social, a qual enfatiza a transformação da sociedade também a partir da sala de aula na qual se cultiva valores coletivos e de solidariedade.

Esse grupo de professores e formadores de professores preocupa-se em ajudar futuros docentes a enxergarem as implicações políticas e sociais de suas ações e o contexto no qual eles trabalham, bem como a perceberem que suas escolhas e/ou decisões cotidianas estão ligadas a questões de continuidade (reprodução do *status quo*) ou de mudança, transformação e resistência. Um aspecto central defendido por essa agenda é a preparação de professores para lidar com a diversidade cultural nos Estados Unidos. Parte das pessoas identificadas com os pressupostos e os objetivos dessa agenda procura intervir no movimento conservador de definição de ‘padrões profissionais’ (*professional standards*) para os docentes, por meio do estabelecimento de ‘padrões alternativos e progressistas’ nos cursos de formação de professores. Por exemplo, essas pessoas defendem que os docentes devem ser capazes de incorporar em sua prática aspectos relacionados à habilidade, experiência, cultura e estilo de participação dos alunos, bem como recursos da comunidade para melhorar a aprendizagem dos estudantes. Outro ponto defendido por esse grupo é a preparação de um número maior de docentes de ‘minorias’ raciais e étnicas para lecionar nas escolas públicas norte-americanas. Apesar do crescimento da diversidade cultural, racial e étnica na população discente dos Estados Unidos nas últimas décadas, a maior parte dos professores nesse país ainda é de mulheres brancas que não falam outra língua a não ser o inglês. (PEREIRA, 2007, p. 96)

Entretanto, Zeichner (2003) avalia que essa agenda está sendo implementada, quase invisivelmente, por movimentos sociais progressistas, como o trabalho desenvolvido pelo grupo de educadores da Rethinking Schools, localizado em Milwaukee (Wisconsin), a Associação Nacional para Educação Multicultural (National Association for Multicultural Education – NAME), o Tomás Rivera Center e o Centro Para o Futuro do Ensino e da Aprendizagem (Center for the Future of Teaching and Learning). Finalmente, esse terceiro grupo defende “a educação e a formação docente como elementos cruciais para a construção de uma sociedade mais justa e mais humana, porém, está consciente – e luta por isso – que outras transformações sociais são também importantes e imprescindíveis” (PEREIRA, 2007, p. 96).

A análise do caso da luta de posições sobre a formação docente e sua relação com a avaliação dos professores, buscando-se identificar os “bons professores” nos Estados Unidos é ilustrativa da importância que o tema adquire na atualidade, com repercussões diretas nas políticas públicas e nas instituições formadoras de docentes de nosso país.

Embora a disputa existente nos EUA não seja tão visível no Brasil entre partidários da agenda regulamentadora e os da agenda desregulamentadora, ela também se insinua em nossas políticas públicas e instituições, especialmente, através das definições de parâmetros e diretrizes curriculares, sistemas de avaliação desde a educação básica até a pós-graduação, e o tema do “bom professor” aparece juntamente com métodos de avaliação para se identificar esses docentes.

Masson (2009), ao realizar uma análise da agenda educacional brasileira entre os anos de 2003 e 2009, percebe uma agenda pós-moderna que se assenta no movimento neopragmático. O neopragmatismo é a categoria síntese que apreende as determinações da realidade das políticas de formação de professores no Brasil, posto que enfatiza a atuação eficiente do professor no contexto particular de sua prática e para uma formação baseada em necessidades históricas imediatas.

Nesses discursos, são comuns termos que têm permeado as discussões e políticas públicas sobre mudanças no sistema educacional brasileiro, tais

como: ineficiência do sistema educacional, competência, avaliações de final de curso, avaliação de estudantes e de professores, profissionalização da docência, destacando-se em todos eles, o termo “bom professor”.

A agenda pós-moderna educacional brasileira apresenta uma pedagogia que: a) prioriza o ensino de metodologias para aquisição de competências operacionais, capazes de lidar com a heterogeneidade dos jogos de linguagem e com o consenso local, implicando em uma formação de professores que valorize uma epistemologia prática; b) com ênfase no voluntarismo, no subjetivismo do professor para a solução dos problemas na prática pedagógica fundamentada na concepção de professor reflexivo e pesquisador; c) prioriza a lógica das competências como forma de flexibilização dos projetos de formação de professores, recaindo num relativismo exacerbado; d) fragmenta a formação de professores pela pulverização de ações, projetos, recursos e instâncias formadoras de modo compensatório, em contraposição à proposta orgânica e consistente, que se constitui em uma política de Estado e nação.

Saviani (2013, p. 447) parece colaborar para a discussão, quando afirma que está ocorrendo uma desvalorização da cultura elaborada e que “nesse tipo de ‘cultura escolar’, o utilitarismo e o imediatismo da cotidianidade prevalecem sobre o trabalho paciente e demorado de apropriação do patrimônio cultural da humanidade”. Por isso, esse mesmo autor, junto a Freitas (2007), defende que um plano educacional deveria ser baseado em três campos de ações: condições de trabalho, salário e formação de professores.

### **3. Metodologia**

As revisões bibliográficas são de grande importância para o meio científico, pois podem conter análises comparativas sobre determinada área ou tema específico, descrever as trajetórias teóricas e metodológicas no decorrer do tempo, indicar tendências e lacunas existentes na área. Vosgerau e Romanowski (2014) apontam dois tipos possíveis de estudos de revisão: os que mapeiam e os que avaliam e sintetizam.

As pesquisas de mapeamento englobam o levantamento bibliográfico, revisão de literatura, revisão bibliográfica, estado da arte, estado do conhecimento e estudos bibliométricos. Segundo as autoras supracitadas, “as

revisões de mapeamento têm como finalidade central levantar indicadores que fornecem caminhos ou referências teóricas para novas pesquisas” (p. 175).

As pesquisas de avaliação e síntese englobam a revisão sistemática, revisão integrativa, síntese de evidências qualitativas, metassíntese qualitativa, meta-análise e metassumarização. As principais diferenças entre esses estudos e aqueles estão na “formulação da questão de investigação, no estabelecimento de estratégias de diagnóstico crítico e na exigência na transparência para estabelecimento de critérios para inclusão e exclusão dos estudos, necessariamente primários” (DAVIES, 2007. *apud* VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 175).

Assim, baseado nesse referencial teórico-metodológico, a pesquisa pode ser caracterizada como um estudo de mapeamento do tipo estado da arte, visto que a metodologia utilizada permitiu o aprofundamento das questões, estabelecendo relações entre as produções encontradas, identificando padrões e apontando direções para a temática do bom professor.

Como estabelecido por Picheth (2007), devido ao grande volume de produção em determinada área, pode-se estabelecer no estado da arte um recorte do campo de pesquisa e um tema para ser pesquisado, assim como definir um período de tempo e até mesmo a fonte de dados, como artigos de revistas, teses ou dissertações.

Este trabalho faz a revisão das teses e dissertações, entre os anos de 2009 e 2019, constantes no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Plataforma do Google Acadêmico<sup>1</sup>. O critério de inclusão foi a expressão “bom professor” no título dos trabalhos. Um total de 106 trabalhos foram listados pela plataforma de busca, porém apenas 30 cumpriam o critério de inclusão previamente estabelecido<sup>2</sup>, e, portanto, somente esses foram submetidos à leitura e análise.

---

<sup>1</sup> O Portal de Periódicos da Capes implantou uma caixa de buscas do Google Acadêmico em sua própria página, que segundo a analista da Capes e bibliotecária do Portal de Periódicos, otimiza o tempo de pesquisa, e os usuários têm acesso liberado aos conteúdos assinados.

Essa informação está disponível em:

[https://www.periodicos.capes.gov.br/?option=com\\_pnews&component=NewsShow&view=pnewsnewsshow&cid=361&mn=0](https://www.periodicos.capes.gov.br/?option=com_pnews&component=NewsShow&view=pnewsnewsshow&cid=361&mn=0) Acesso em: 23 mai. 2020.

<sup>2</sup> Critérios de inclusão, segundo Hulley *et al* (2007) são definidos como as características-chave da população-alvo que os investigadores utilizarão para responder à pergunta do estudo.

Nesse sentido, trata-se do critério de seleção que fará o objeto de investigação participar da pesquisa.

Após leitura dos resumos, tabulou-se no programa Office Excel 2016 as seguintes categorias: ano de publicação, região do Brasil em que a pesquisa foi realizada, nível de ensino em que ocorreu a pesquisa, sujeitos pesquisados, tipo de pesquisa, instrumentos e/ou técnicas aplicadas nas metodologias e teóricos/epistemólogos utilizados.

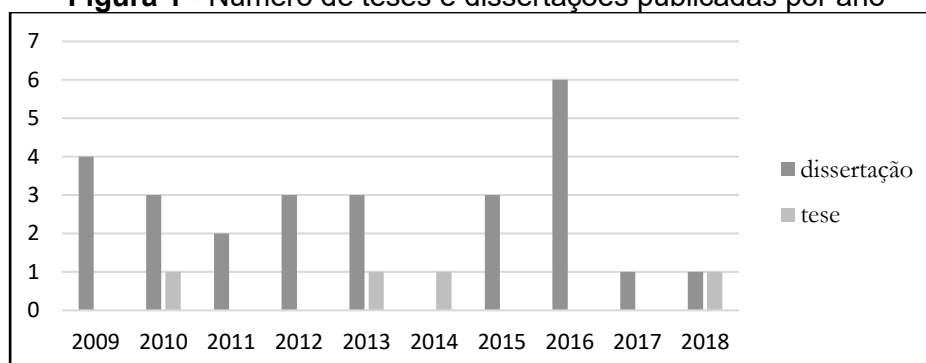
Para triangulação dos dados tabulados e análise dos 30 trabalhos, foi utilizada como recurso a Tabela Dinâmica do programa Office Excel 2016, com a produção dos gráficos, utilizando-se o recurso de Gráficos Dinâmicos no mesmo programa.

#### 4. Resultados e discussão

Na revisão dos últimos 11 anos foram encontrados 30 trabalhos entre teses e dissertações, cujos títulos apresentavam a expressão “bom professor”, conforme critério estabelecido. Para melhor compreensão da produção nesse período, foi elaborada a Figura 1.

Evidentemente, o número de dissertações é superior ao de teses em todos os anos pesquisados. Quantitativamente, foram encontradas 26 dissertações e quatro teses, de forma percentual, essas últimas correspondem apenas a 13,33% do total de trabalhos, evidenciando a carência de pesquisas doutorais sobre a temática do “bom professor”.

**Figura 1** - Número de teses e dissertações publicadas por ano



Fonte: os autores

A primeira tese encontrada (segundo-se uma ordem cronológica) foi defendida a partir de uma pesquisa realizada em seis escolas municipais no Rio Grande do Sul, pela doutora em Educação Caren Bühler (2010). Ela classificou sua pesquisa como qualitativa etnográfica, e seus sujeitos pesquisados foram os supervisores escolares e os professores por eles indicados. Seus resultados Revista Educação Online, Rio de Janeiro, n. 39, jan-abr 2022, p. 79-100



indicaram três categorias que, segundo a pesquisadora, legitimam o bom professor: a metodologia inclusiva norteada pela firmeza e afeto, o conhecimento teórico-prático e uma prática docente inovadora e motivadora.

O segundo trabalho doutoral foi o da pesquisadora Yana Torres de Magalhães (2013), que classificou sua pesquisa como qualiquantitativa e teve como sujeitos 347 alunos de nove cursos de administração no estado de Minas Gerais e onze bons professores apontados por esses alunos. No resultado de sua tese, agrupa os bons professores em cinco tipos: relacionais, tradicionais, acadêmicos relacionais de mercado, disciplinadores e acadêmicos relacionais. A pesquisadora afirma não haver um perfil universal de bom professor, porém, em seus resultados, ela mesma evidencia características em comum em todos os cinco tipos elencados.

A doutora Patrícia Rossi Torralba Horta (2014) produziu sua tese direcionada ao ensino fundamental I, de quatro escolas particulares, que, segundo a autora, se originaram de “escolas alternativas” dos anos 1970 e que hoje poderiam ser classificadas como de classe média alta na cidade de São Paulo. A pesquisa foi classificada como qualitativa e teve como sujeitos sete coordenadoras pedagógicas e seis boas professoras apontadas por elas. Como resultado, a autora aponta que há visões diferentes entre as coordenadoras e as professoras sobre o que é ser um bom professor.

A última tese encontrada nessa revisão trata do trabalho de Daniel Brandão Menezes (2018), direcionado para o curso de licenciatura em matemática da Universidade Estadual Vale do Acaraú, no Ceará e teve como sujeitos da pesquisa nove alunos de um grupo de estudos em cálculo diferencial e integral e o próprio pesquisador como bom professor. Em seus resultados, ele enfatiza que o bom professor se preocupa com sua posição frente aos alunos, buscando aproximar-se de um guia, e não do detentor do saber; em refletir sobre o pensamento matemático, dando ênfase no essencial, para depois partir para uma matemática mais arrojada, em criar modelos matemáticos; em criar um ambiente investigativo em sua prática na sala de aula; e em destacar e conseguir gerir o erro do aluno.

O segundo critério analisado na pesquisa foi a região do país que os trabalhos foram realizados e ficou evidenciado que a região com maior produção

é a sudeste (15 trabalhos – 50%) seguida da região sul (nove trabalhos – 30%), o nordeste apresentou quatro trabalhos (13,33%) e o centro-oeste, dois (6,67%). Nenhuma dissertação ou tese foi encontrada na região norte cujo título apresentasse a expressão “bom professor”, e isso evidencia a necessidade de trabalhos com essa temática nessa região do país, já que o perfil de um bom professor é influenciado pelo contexto social e histórico e sofre influências da própria instituição em que o professor atua (CUNHA, 1988).

O terceiro critério foi o nível de ensino considerado na pesquisa e foram agrupadas em três categorias: educação básica, educação superior e pesquisa teórica. Percebeu-se que 46,66% das pesquisas investigaram bons professores na educação básica e 46,66% no ensino superior. As pesquisas teóricas, sem mencionar especificidade em qualquer ambiente, correspondiam a 6,68% dos trabalhos. As teses acima citadas mantiveram a mesma relação percentual, sendo duas direcionadas para a educação básica e duas para a educação superior. O resultado encontrado evidencia o equilíbrio nas pesquisas quanto aos níveis de educação.

Quanto aos sujeitos pesquisados, notou-se que 40% dos trabalhos investigaram tanto professores quanto alunos; 26,66% consideraram apenas a visão dos alunos; 16,66% eram teóricos; e 6,66% somente a visão dos professores. Os demais trabalhos mesclavam gestores ou supervisores ou ex-alunos das escolas pesquisadas na educação básica. Observando apenas as teses, duas consideraram apenas professores e supervisores/coordenadores, e as outras duas, professores e alunos. O diferencial foi que, em uma delas, apenas o próprio pesquisador foi investigado. Nota-se, de modo geral, maior enfoque em pesquisas que dão voz tanto aos professores quanto aos alunos, o que demonstra uma composição mais adequada sobre a produção do conceito de bom professor, visto que os dois principais sujeitos envolvidos na construção dessa qualidade são ouvidos.

Quanto ao tipo de pesquisa, ficou evidente a predominância da pesquisa qualitativa, que correspondeu a 80% dos trabalhos analisados. As pesquisas caracterizadas como quantiqualitativas corresponderam a 6,66% e 13,33% foram pesquisas teóricas. Nenhuma pesquisa foi caracterizada como quantitativa. Analisando apenas as teses, percebe-se que três se classificaram

como qualitativas e apenas uma quali-quantitativa, mantendo a relação de quase oitenta por cento de domínio qualitativo.

O penúltimo critério analisado foi a metodologia aplicada com foco nos instrumentos e técnicas empregados. Majoritariamente, as pesquisas fizeram uso apenas de questionários e entrevistas semiestruturadas, representando 33,33% do total dos trabalhos. O número de pesquisas que utilizaram apenas a entrevista semiestruturada corresponde a 10% das pesquisas analisadas, e 6,67% utilizaram apenas o questionário.

A metade restante fez uso de mais instrumentos ou técnicas, como grupo focal, produção textual, observação participante, psicodrama, complemento frasal, entre outros. Nesse sentido, percebe-se que a maioria dos trabalhos complementam os questionários e as entrevistas semiestruturadas com alguma outra técnica ou instrumento. Isso parece interessante e necessário, quando a ideia é complementar os resultados obtidos por esses meios.

O último critério analisado evidencia os epistemólogos<sup>3</sup> ou teóricos mais citados entre as teses e dissertações sobre “bom professor”. O intuito é perceber as bases de discussão epistemológica que têm colaborado para refletir sobre a temática no Brasil. Para uma melhor visualização, foi elaborada a Figura 2.

**Figura 2** - Número de teses e dissertações por epistemólogo/teórico citado no trabalho.



Fonte: os autores

Paulo Freire é o teórico mais citado entre as teses e dissertações analisadas, correspondendo a 56,6% do total de trabalhos, seguido do epistemólogo Michael Foucault, com 26,6%. Em terceiro lugar, aparece o psicólogo Vygotsky, com 16,6%. Moscovici, o que corresponde a 13,3% do total.

<sup>3</sup> Os epistemólogos foram procurados a partir dos indicados pelo professor Dr. Evandro Ghedin em seu livro *O ensino de ciências e suas epistemologias* (2017).

Os demais teóricos não foram aqui citados, por apresentarem um percentual abaixo de 10% do total.

Segundo Saviani (2013), Paulo Freire ficou conhecido pelo desenvolvimento de um método de alfabetização que conseguiu êxito em apenas 46 dias. Também ganhou notoriedade por caracterizar a educação tradicional como “educação bancária”. Acreditava que a educação que se fazia necessária precisaria ser crítica, conscientizadora, democrática e libertadora. O epistemólogo é considerado “progressista e de esquerda”, e suas ideias estão difundidas nacionalmente e internacionalmente.

Freire sofreu influência de diversas correntes filosóficas, porém não é um eclético, segundo Gadotti (2004) seus pensamentos baseiam-se no existencialismo, na fenomenologia e no marxismo, apesar que o próprio Paulo Freire afirmava não seguir ou se enquadrar em alguma linha filosófica. Esse fato dificulta classificá-lo, porém é possível inferir aproximações de seus pensamentos com as correntes acima citadas.

Segundo Freire (1997) “é preciso não ter medo do carinho, não se fechar à carência afetiva. Só os mal-amados e mal-amadas entendem a atividade docente como um fazer de insensíveis, de tal maneira cheios de racionalismo que se esvaziam de vida, de emoção, de sentimentos” (p. 47).

As ideias desse autor, segundo Rodrigues (2017), estão disseminadas na educação, tanto nos professores em formação quanto nos atuantes, visto que, em sua pesquisa, ele percebeu que os professores possuíam como exemplo de um professor ideal aquele que se distanciava das qualidades que prezavam a racionalidade e se aproximava em melhorar sua relação com os alunos em busca da afetividade.

Falar sobre o bom professor, para Paulo Freire, é desempenhar uma prática docente que promova a emancipação, a transformação social e a superação das injustiças sociais. Segundo ele, são saberes e comportamentos inerentes à prática do bom professor, por exemplo: constante estudo e pesquisa, respeito ao que os alunos (educandos) trazem como aprendizado de contextos que também fazem parte do seu cotidiano, portar-se com ética e criticidade, rejeitar qualquer discriminação, refletir criticamente sobre a prática, ser humilde, tolerante e lutar em defesa dos direitos dos educadores, ser curioso, alegre e

esperançoso, acreditar que a mudança é possível, saber educar e querer bem aos educandos (FREIRE, 1996).

Nesse sentido, podemos inferir que aqueles pesquisadores que utilizam Paulo Freire como referencial teórico podem estar relacionados com a agenda da educação para a justiça social, representando a maioria dos investigadores dessa temática.

O epistemólogo Michael Foucault é apontado pela literatura como pertencente à corrente pós-estruturalista, que, como Freire, se aproxima da esquerda. Para Foucault (CASTRO, 2009), a linguagem é que forja a profissão docente no decorrer de sua constituição sócio-histórica, e as práticas discursivas, sempre determinadas no tempo e no espaço, acabam definindo as condições de exercício da função de professor, configurando-se de maneira diferenciada, respeitando a subjetividade do sujeito, mas, que, ao final, se apresentam quase sempre do mesmo modo: conduta moral, devotamento, abnegação, zelo, missão, entre outros inúmeros adjetivos que buscam organizar um vocabulário, trazendo à tona a impossível neutralidade da linguagem.

Maurício (2015), fazendo uso das concepções foucaultianas, defende que foi sendo estabelecido um imaginário social acerca da figura docente em diferentes contextos culturais, a partir de determinados momentos históricos, que resultou em uma idealização do ofício professoral, moldando-se o caráter dos professores a partir da instrução dos saberes científicos, sem abandonar, implicitamente, os dogmas religiosos. Essas análises têm o mérito de desvelar o processo histórico e ideológico que se efetuou no imaginário social em torno da formação de professores.

O terceiro epistemólogo mais utilizado é Levi Semyonovich Vygotsky. Segundo Santa e Baroni (2014), sua epistemologia está baseada também nas ideias marxistas, principalmente, em sua psicologia histórico-cultural, assemelhando-se aos epistemólogos supracitados.

Vale a pena destacar também o papel atribuído por ele ao caráter emocional: Vygotsky (2001, p. 146) afirma que “o aspecto emocional do indivíduo não tem menos importância do que os outros aspectos e é objeto de preocupação da educação nas mesmas proporções em que são a inteligência e a vontade”. As relações sociais e afetivas podem ser consideradas um talento

tanto quanto a genialidade para as exatas, e parece que esse aspecto social, interacional, que Vygotsky aponta importa para se pensar o bom professor.

Nos estudos de Vygotsky (1994) que tratam do processo de internalização, é possível perceber a importância do outro, não só na apropriação do conhecimento, mas também na formação do próprio sujeito e de sua forma de interagir no meio social. Segundo o autor, “todas as funções no desenvolvimento aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois no nível individual: primeiro entre pessoas (interpsicológico), e, depois, no interior (intrapsicológico)” (p. 75). Com base nessa afirmação, torna-se fundamental o papel do outro no processo educativo e na relação estabelecida entre professor-aluno, aluno-aluno e também professor-professor.

Para Rode (2012), a teoria de Vygotsky afirma que construir conhecimento decorre de uma ação partilhada, implicando num processo de mediação entre sujeitos. Nessa perspectiva, a interação social é condição indispensável para a aprendizagem.

Ainda sobre a Figura 2, vale destacar a presença dos autores Moscovici e Jodelet que propõem a Teoria das Representações Sociais, a qual vem ganhando força nas últimas décadas aqui no Brasil. A dissertação de Souza (2003) foi o primeiro trabalho encontrado que une essa teoria com a temática do bom professor.

Moscovici (2003) elaborou sua Teoria das Representações Sociais influenciado pelo pensamento de Durkheim e por Lévy-Bruhl para operacionalizar o conceito. Para trabalhar com o pensamento social, foi ainda influenciado pela produção de Jean Piaget, que afirmava que o conhecimento é gerado por meio de uma interação do sujeito com seu meio a partir de estruturas existentes no sujeito. Para trabalhar com a diversidade desse pensamento no sujeito, ainda teve influência dos pensamentos de Freud.

O conhecimento das representações sociais como parte de uma psicologia social pode ser usado para resolver um problema social ou ao menos explicá-lo, como por exemplo, o aparecimento de uma epidemia como a Aids ou um desastre como o de Chernobyl. Em suma, resume Moscovici, tudo o que pertence ao pensamento coletivo nos afeta de uma forma ou de outra, e é esse o ponto que deve interessar aos pesquisadores, para, quiçá, apontar caminhos

para a solução de problemas sociais.

Como esclarece Jodelet (2001, p. 5), as representações sociais são “uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Isso ainda confere aproximações com todas as epistemologias já mencionadas, certamente, com influência dos estudos de Vygotsky e a influência do meio na formação do sujeito, ampliando aqui em Jodelet e Moscovici um caráter canônico de representação coletiva influenciado pela cultura em que o sujeito está inserido.

Segundo o próprio Moscovici (1978, p. 35), “nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura”. A linguagem é o meio pelo qual se dá o pensamento, o que se aproxima de Foucault no tangente à configuração do sujeito pela linguagem, e o mesmo é também organizado de acordo com um sistema que se está condicionado, tanto por meio das representações, como pela cultura.

A teoria das representações sociais é parte do movimento que visa a incorporar a cultura na psicologia e reinseri-la no campo de conhecimento das humanidades, e não mais nas ciências naturais, que surgiu no final dos anos 1970. Bruner (1997) denomina esse movimento de “virada interpretativa”, passando-se a valorizar nas ciências também a interpretação, e não apenas a explicação.

Outro teórico citado nas teses e dissertações analisadas na mesma proporção dos dois últimos foi Jorge Larrosa, autor conhecido por suas colaborações sobre o papel da “experiência”, não como aquilo que acontece *com* o sujeito, mas aquilo que acontece *no* sujeito. Numa perspectiva fenomenológica, o autor vem construindo um conceito de experiência, que ajuda a pensar o campo da educação no tocante à subjetividade do sujeito e à exterioridade que o circunda, e vem sendo bastante usado em trabalhos de formação de professores.

A experiência não está apenas ligada ao tempo e às vivências do sujeito no decorrer da história, mas se preocupa em como o vivido altera o sujeito, ou seja, a experiência é a mudança provocada no sujeito. Carlos Scliar e Jorge

Larrosa (2009) apontam três princípios para a experiência, sendo o primeiro denominado de “princípio da alteridade” ou “princípio da exterioridade”, evidenciando que não há experiência sem a aparição de alguém ou algo que seja exterior ao sujeito.

O segundo princípio para os autores é que o sujeito é o próprio lugar em que a experiência acontece e denominam esse princípio como “princípio da subjetividade” ou “princípio da transformação”, pois a experiência é sempre singular e, portanto, própria do sujeito no qual a experiência acontece.

O último princípio é o “princípio da passagem”, porque a experiência é caminho que sai de um estado para outro de si mesmo e, justamente por ser caminho, o pós-experiência sempre deixa no local por onde passou suas marcas, vestígios, feridas ou rastros que permanecem agora como parte do sujeito.

Esse pensamento está em concordância com o que vem sendo pensado pelos demais epistemólogos supracitados, visto que o sujeito faz parte da cultura, não só como produtor, mas como produzido por ela. Nesse sentido, todos os trabalhos aqui analisados que se preocupam com o “bom professor” se aproximam do que defende a agenda pela justiça social. No nosso entendimento, mesmo que seus autores não tenham consciência dessa luta que se trava no contexto norte-americano, ela já pode ser sentida em nosso meio, através dos discursos presentes nos documentos oficiais da reforma educacional brasileira, que vêm sendo produzidos desde o final do século passado.

Os teóricos/epistemólogos utilizados nas pesquisas estudadas neste trabalho colaboram para pensar a subjetividade como também a coletividade, as particularidades como representatividades de uma cultura historicamente construída de um povo, de um grupo social que, nessa tese, trata-se do culturalmente chamado: bom professor.

## **5. Considerações finais**

O objetivo deste trabalho foi mapear o debate em torno do conceito de bom professor em teses e dissertações produzidas nos últimos onze anos no Brasil, fazendo uso do banco de dados de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Por ser grande a produção acadêmica em torno dessa temática (a busca indicou 106 trabalhos),



adotou-se o critério de inclusão daqueles que continham em seus títulos a expressão “bom professor”. Foram encontradas 26 dissertações e quatro teses com esse critério.

Os resultados apontam que a região sudeste detém a metade das produções com essa temática, ficando as regiões centro-oeste e norte sem nenhum trabalho, uma lacuna na produção acadêmica em torno desse tema.

Quanto ao nível de ensino das pesquisas, conclui-se que elas acontecem tanto na educação básica quanto na superior, estando quantitativamente equilibradas.

Ao se analisar a abordagem, percebe-se que é hegemonicamente qualitativa (80% da produção total), algumas pesquisas do tipo quali quantitativo, e a maioria dos trabalhos têm como sujeitos apenas os alunos ou apenas os professores, mas um número expressivo considera tanto os docentes quanto os alunos.

Quando se analisam os teóricos utilizados para embasar as discussões das pesquisas, identificam-se Paulo Freire, Foucault, Vygotsky, Moscovici, Jodelet e Larrosa. Uma análise das contribuições desses teóricos para a compreensão do tema “bom professor” permite inferir que nenhum dos trabalhos analisados se enquadram nos discursos de bom professor segundo as agendas regulamentadoras ou desregulamentadoras. No entanto, todos se aproximam do que defendem os formadores de professores da agenda pela justiça social, apesar de documentos oficiais e políticas públicas educacionais no Brasil apresentarem discursos até contraditórios com definição de competências, avaliações sistemáticas tanto de alunos como de professores, valorização do bacharelado, cursos aligeirados de formação de professores, entre outros.

Foi possível concluir que as lacunas de investigação sobre essa temática se concentram nas regiões centro-oeste e norte, nas abordagens metodológicas quantitativa e/ou mista e na necessidade de mais pesquisas sobre a temática do bom professor, uma vez que essa revisão incluiu apenas as pesquisas de teses e dissertações que possuem no título a expressão “bom professor”.

Sabemos que vários autores se ocupam dessa temática, além dos já citados, como é o caso de Rangel (2004), Leite e Tagliaferro (2005), entre outros. Entretanto, esses e muitos outros trabalhos relevantes não foram incluídos neste

estudo, devido ao critério de inclusão adotado pelos autores, diante da grande produção encontrada, quando se usa nos bancos de dados o buscador “bom professor”.

A realização de novas pesquisas podem contribuir, assim, para uma ampliação de novos olhares teóricos/epistemológicos que possam colaborar para a compreensão do bom professor, reformulações curriculares de formação de professores, práticas adotadas em estágios supervisionados de licenciaturas, políticas públicas, entre outras, atentando-se para os discursos regulamentadores, desregulamentadores e de justiça social, que vêm constituindo um território contestado para a temática do bom professor.

### Referências bibliográficas

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 1 / 2002 do CNE / CP**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 18 de fevereiro de 2002a. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 19 fev. 2021.

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 2 / 2002 do CNE / CP** Institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 19 de fevereiro de 2002b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2021.

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015** - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Brasília, 2015a. Disponível em:

[https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/32100518/do1-2015-01-08-resolucao-n-1-de-7-de-janeiro-de-2015-32100495](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/32100518/do1-2015-01-08-resolucao-n-1-de-7-de-janeiro-de-2015-32100495). Acesso em: 19 fev. 2021

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015** - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015b. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 19 fev. 2021.

- BRASIL. MEC. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- BÜHLER, C. **Bons professores que fazem a diferença na vida do aluno: saberes e práticas que caracterizam sua liderança**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em:  
<http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3637/1/421862.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2021.
- CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CUNHA, M. I. **A prática pedagógica do “bom professor”**: influências na sua educação. 1988. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1988. 197f. Disponível em:  
<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251104>. Acesso em: 19 fev. 2021.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em:  
[http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire\\_P\\_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf](http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf). Acesso em: 19 fev. 2021.
- FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. 25 ed. São Paulo: Olho d'água, 1997. Disponível em:  
<https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Professora-sim-tia-n%C3%A3o-Cartas-a-quem-ousa-ensinar.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2021.
- FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1203- 1230, out. 2007. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/es/a/tYqzhTX8hPZ65g5z3zvSwWG/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 07 out. 2021.
- GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 2004. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/2778>. Acesso em: 19 fev. 2021.
- HORTA, P. R. T. **Os desafios de definir um bom professor e a herança das escolas alternativas paulistas**: perspectivas de coordenadoras pedagógicas e professoras do Ensino Fundamental I. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em:  
[https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01102014-140550/publico/PATRICIA\\_ROSSI\\_TORRALBA\\_HORTA.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01102014-140550/publico/PATRICIA_ROSSI_TORRALBA_HORTA.pdf). Acesso em: 19 fev. 2021.
- HULLEY, S. B. *et al.* **Designing clinical research**. 3 ed. Philadelphia, PA: Lippincott Williams & Wilkins, 2007.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17- 29. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/324979211\\_Representacoes\\_sociais\\_Um\\_dominio\\_em\\_expansao/link/5c4897c3a6fdccd6b5c2eab1/download](https://www.researchgate.net/publication/324979211_Representacoes_sociais_Um_dominio_em_expansao/link/5c4897c3a6fdccd6b5c2eab1/download). Acesso em: 19 fev. 2021.

LANZA, M. L. **Sobre o bom professor**: estudo de caso em uma escola da rede estadual paulista com alunos do ensino médio. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2016. Disponível em: <https://www.repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/47917/15%20-%20Maria%20Lucia%20Lanza.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 fev. 2021.

LEITE, S. A. da S.; TAGLIAFERRO, A. R. A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 2, p. 247-260, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/g5mCH3rbzBV4r56Mbwv8pWg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 set. 2021.

MAGALHÃES, Y. T. de. **Bons professores de administração na perspectiva dos alunos**: uma análise dos tipos e suas trajetórias. 2013. Tese (Doutorado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Faculdade de Administração, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. 164f. Disponível em: [http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Administracao\\_MagalhaesYTO\\_1.pdf](http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Administracao_MagalhaesYTO_1.pdf). Acesso em: 19 fev. 2021.

MASSON, G. **Políticas de formação de professores**: as influências do neopragmatismo da agenda pós-moderna. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/93077/274623.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 07 out. 2021.

MAURÍCIO, R. C. L. **O discurso do “bom professor”**: habilidades e competências na perspectiva do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufjf.br:8080/jspui/bitstream/ufjf/6812/1/rafaelacristinalopesmauricio.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2021.

MENEZES, D. B. **O ensino do cálculo diferencial e integral na perspectiva da Sequência Fedathi**: caracterização do comportamento de um Bom Professor. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: [http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/37124/1/2018\\_tese\\_dbmenezes.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/37124/1/2018_tese_dbmenezes.pdf). Acesso em: 19 fev. 2021.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1978.

MOSCOVICI, S. Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire. In: JODELET, Denise (Org.). **Les représentations sociales**. Paris: Presses Universitaires de France, 2003. p. 79-103. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/267922939\\_Des\\_representations\\_collectives\\_aux\\_representations\\_sociales\\_elements\\_pour\\_une\\_histoire](https://www.researchgate.net/publication/267922939_Des_representations_collectives_aux_representations_sociales_elements_pour_une_histoire). Acesso em: 19 fev. 2021.

PEREIRA, J. E. D. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação & Linguagem**, ano 10, n. 15, p. 82-98, jan./jun. 2007. Disponível em:

<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/158>. Acesso em: 19 fev. 2021.

PICHETH, F. M. **PeArte**: um ambiente colaborativo para a formação do pesquisador que atua no ensino superior por meio da participação em pesquisas do tipo estado da arte. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em: [http://flacso.org.br/files/2017/05/Fabiane\\_Picheth.pdf](http://flacso.org.br/files/2017/05/Fabiane_Picheth.pdf). Acesso em: 19 fev. 2021.

RANGEL, M. **Representações e reflexões sobre o 'bom professor'**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

RODE, E. D. **Os "bons professores" das licenciaturas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/Dourados**: uma reflexão sobre suas práticas pedagógicas. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012. Disponível em:

<https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/10907-elizabeth-dias-rode.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2021.

RODRIGUES, T. A. **As crenças de discentes do curso de pedagogia da FAGED/UFC**: sobre o bom professor e a formação inicial. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em:

[http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/24666/5/2017\\_dis\\_tarodrigues.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/24666/5/2017_dis_tarodrigues.pdf). Acesso em: 19 fev. 2021.

SANTA, F. D.; BARONI, V. As raízes marxistas do pensamento de Vigotski: contribuições teóricas para a psicologia histórico-cultural. **Kínesis**, v. 6, n. 12, p. 1-16, 2014. Disponível em:

[https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/1\\_fernandoevivan.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/1_fernandoevivan.pdf). Acesso em: 19 fev. 2021.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCLIAR, C.; LARROSA, J. **Experiencia y alteridade em educación**. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2009.

SOUZA, F.A. **O bom professor**: um olhar do estudante de odontologia na perspectiva das representações sociais. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003. Disponível em:

[http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao\\_SouzaFA\\_1.pdf](http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_SouzaFA_1.pdf). Acesso em: 19 fev. 2021.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.**, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2317/2233>. Acesso em: 19 fev. 2021.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ZEICHNER, K. M. The adequacies and inadequacies of three current strategies to recruit, prepare and retain the best teachers for all students. **Teachers College Record**, v. 105, n. 3, abr. p. 490 – 519, 2003. Disponível em:

[https://www.academia.edu/25558221/The\\_Adequacies\\_and\\_Inadequacies\\_of\\_Three\\_Current\\_Strategies\\_to\\_Recruit\\_Prepare\\_and\\_Retain\\_the\\_Best\\_Teachers\\_for\\_All\\_Students](https://www.academia.edu/25558221/The_Adequacies_and_Inadequacies_of_Three_Current_Strategies_to_Recruit_Prepare_and_Retain_the_Best_Teachers_for_All_Students). Acesso em: 19 fev. 2021.