

Bons professores na perspectiva de estudantes do Ensino Médio¹

Good teachers from the perspective of High School students

Maria Lucia Lanza²  0000-0001-9992-7663

Marcia Aparecida Jacomini³  0000-0003-2936-3174

Resumo

Neste artigo aborda-se o que é um bom professor na perspectiva de estudantes do ensino médio da escola pública. A pesquisa teve como objetivo conhecer o que caracteriza um bom professor para os alunos. Realizou-se pesquisa qualitativa em educação, com revisão da literatura e estudos de clássicos da educação, pesquisa de campo, envolvendo aplicação de questionários a 392 estudantes e entrevista com cinco deles, escolhidos com base nas respostas aos questionários. Utilizou-se o método de análise de conteúdo de Laurence Bardin para classificar e organizar o conteúdo das respostas ao questionário e das entrevistas em três grandes categorias que se inter-relacionam: características pessoais do professor, didática e relacionamento interpessoal.

¹ Artigo elaborado a partir da dissertação de M.L. LANZA, intitulada "Sobre o bom professor: estudo de caso em uma escola da rede estadual paulista com alunos do ensino médio". Universidade Federal de São Paulo, 2016.

² Governo do Estado de São Paulo, Secretaria de Estado da Educação, Diretoria de Ensino – Região de Taboão da Serra. R. João Slaviero, 56, Jardim da Glória, 06763-470, Taboão da Serra, SP, Brasil.

³ Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Educação. Estrada do Caminho Velho, 333, Bairro dos Pimentas, 04011-032, Guarulhos, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondece to: M.A. JACOMINI. E-mail: <jacominiarcia@gmail.com>.

Como citar este artigo/How to cite this article

Lanza, M.L.; Jacomini, M.A. Bons professores na perspectiva de estudantes do Ensino Médio. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v.24, n.2, p.194-212, 2019. <http://dx.doi.org/10.24220/2318-0870v24n2a4065>



A pesquisa foi realizada em 2015-2016, numa escola da rede estadual paulista, localizada na cidade de São Paulo, Brasil. Entre os resultados, destacou-se que os estudantes reconhecem que todos os professores são importantes, não só aqueles que consideram bons. Percebem que, de diferentes formas, cada professor cumpre papel importante em suas vidas. A visão que os alunos têm sobre o professor reafirma uma concepção humanista de Educação presente nos clássicos, com destaque para os seguintes valores: respeito à diversidade, afetividade, igualdade, compromisso, criatividade. Para eles, é importante que o professor se importe com seus alunos e provoque um “estranhamento do mundo” que lhes possibilite questionar, duvidar, perguntar, reconhecer que não sabem e procurar novas respostas.

Palavras-chave: Bom professor. Docência. Estudante do Ensino Médio.

Abstract

In this article we discuss what a good teacher is from the perspective of high school students in public schools. The research aimed to discover what characterizes a good teacher for the students. We did a qualitative research on education, including a literature review, studies of education's classics, field research applying questionnaires to 392 students, and an interview with five of them, who were chosen based on their answers to the questionnaires. We used Laurence Bardin's content analysis method to classify and organize the responses to the questionnaire and interviews in three interrelated categories: personal characteristics of the teacher, didactics, and interpersonal relationships. The research was carried out in 2015-2016 at a state school located in the city of São Paulo, Brazil. Among the results we highlight that students recognize the relevance of all teachers, not just the ones considered good, acknowledging each teacher's specific and important role in their lives. Their views reaffirm a humanist conception of education present in the classics, one that places emphasis on the following values: respect for diversity, affectivity, equality, commitment, creativity. To the students, it is important that the teacher induces a "strangeness of the world", allowing them to question, doubt, inquire, "acknowledge that they do not know", and look for new answers.

Keywords: High School Student. Good Teachers. Teaching.

Introdução

O papel do professor na realização de um ensino de qualidade é reconhecido por diferentes segmentos da sociedade. Compreende-se que um professor bem formado, motivado para o desempenho de sua função e com condições adequadas de trabalho pode fazer diferença na formação de crianças e jovens. Apesar dessa compreensão, amplamente divulgada na literatura acadêmica e em discursos políticos, a realidade da maioria dos professores brasileiros da educação básica, do setor público e privado, encontra-se distante da chamada boa formação, da motivação para o exercício docente e das adequadas condições de trabalho. Conquanto, mesmo diante dessa situação adversa que é comum, resguardadas as especificidades, a todos, encontra-se, nas escolas de educação básica, o chamado bom professor. O que faz com que professores que trabalham sob as mesmas condições tenham atuações distintas no cotidiano escolar que os faz ser reconhecidos pelos estudantes como bons professores?

Essa é a reflexão que se propõe realizar neste artigo, tendo como base uma pesquisa com estudantes do ensino médio e o diálogo com alguns clássicos da educação.

Procedimentos Metodológicos

A pesquisa foi realizada numa escola da rede estadual paulista, na qual são ministradas aulas para alunos das séries finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e de ensino médio, localizada na região oeste da cidade de São Paulo. Apesar da escola estar situada em um bairro de classe média paulistana, recebe muitos alunos de outros bairros e de municípios próximos, como Taboão da Serra e Embu das Artes. Foram aplicados questionários a 392 estudantes do ensino médio regular.

Os questionários foram preenchidos por todos os alunos presentes no dia da aplicação, independente de sexo, idade ou situação econômica. A idade aproximada de alunos do Ensino Médio é de 15 a 17 anos. No entanto, alguns alunos tinham 18 anos ou mais. O questionário, além da identificação do aluno respondente (que era opcional), do professor indicado como bom professor e da respectiva disciplina que ministrava, consistia em três questões abertas e uma quarta, para assinalar alternativas.

A primeira questão referia-se diretamente à pessoa do professor, sugerindo que o aluno completasse “porque” o escolhido foi (ou é) seu melhor professor. A segunda questão referia-se à aula do professor escolhido, sugerindo que o aluno descrevesse “como” era (ou é) sua aula. E a terceira questão referia-se à forma de avaliar a aprendizagem dos alunos do professor escolhido. A quarta questão solicitava que os alunos escolhessem, em uma lista, as dez qualidades e/ou comportamentos que consideravam mais importantes para um bom professor.

As respostas aos questionários foram categorizadas e analisadas com base na “análise de conteúdo” de Bardin (1977), que a define como um esforço de interpretação baseada na inferência, a partir de um conjunto de instrumentos metodológicos sutis, os quais se aplicam a discursos (conteúdos e continentes). Dentre esse conjunto, optou-se pela análise categorial temática, classificando as respostas dadas pelos estudantes ao questionário, em categorias que orientaram o trabalho de reflexão. O foco das análises foram os relatos de experiências e vivências dos estudantes, expressos por meio de respostas abertas, relativas a qualidades, comportamentos, saberes conceituais e didático-metodológicos de seus professores, em relação às aulas e aos processos avaliativos.

Os resultados foram organizados em categorias e analisados à luz dos autores estudados com duplo objetivo: por um lado, garantir respaldo teórico e consistência às respostas dadas pelos alunos; e por outro, identificar quais os aspectos relativos ao professor que estão presentes dentro da história da educação escolar e que permanecem significativos, independentemente de tempo e lugar.

Para a análise das respostas das três primeiras questões, utilizou-se as categorias que se foram apresentando a partir da leitura dos relatos. Já na quarta questão, as respostas foram classificadas de acordo com as dimensões da competência docente identificadas por Rios (2001): ético-política, estética e técnica. No Quadro 1, a síntese das subdivisões das categorias de análise das três primeiras questões.

Foram entrevistados cinco alunos, selecionados após análise dos dados dos questionários, com vistas ao aprofundamento de algumas questões. Do ponto de vista discente, os aspectos que pretendia-se aprofundar nas entrevistas eram: o papel do aluno no processo de ensino-aprendizagem, o clima escolar, o que significa “explicar bem”, o que significa “preparar para a vida”, qual o principal diferencial do professor indicado, entre outros fatores que influenciam a aprendizagem. Os alunos selecionados foram os que abordaram esses aspectos em suas respostas ao questionário.

Para construir uma compreensão do sentido de ser bom professor na perspectiva dos estudantes, dialogou-se com autores clássicos da educação, numa tentativa de verificar se e como as discussões realizadas por esses autores, em diferentes momentos históricos e sob perspectivas diversas, convergem

Quadro 1. Categorias relativas ao professor.

Características			
4.1.1	Características pessoais do professor	4.1.2 Didática	4.1.3 Relacionamento interpessoal
4.1.1.1	Humor	4.1.2.1 Planejamento	4.1.3.1 Aprendizagem
	Afetividade		
	Caráter		
	Personalidade		
4.1.1.2	Qualidades profissionais do professor	4.1.2.2 Estratégias didáticas	4.1.3.2 Incentivo
4.1.1.3	Comportamentos	4.1.2.3 Características da aula	4.1.3.3 Orientação
		4.1.2.4 Avaliação	4.1.3.4 Respeito
		4.1.2.5 Aprendizagem	4.1.3.5 Afetividade
		4.1.2.6 Os alunos	
		4.1.2.7 Percepções	

Fonte: Elaborado pelas autoras (2016), com base em dados da pesquisa de Lanza (2016).

com características e práticas docentes apresentadas pelos estudantes, consideradas fundamentais ao processo de ensino e de aprendizagem. Assim, buscou-se em Dewey, Freinet, Freire, Jacotot, Korczak, Makarenko, Montaigne, Pistrak, Rousseau, Bruner e Mondolfo aspectos de seus pensamentos sobre educação que iluminassem o que é ser (bom) professor.

Esses pensadores são considerados clássicos por abordarem questões que se referem aos fundamentos da ação educativa, com contribuições que extrapolam as coordenadas de tempo e espaço e se tornam perenes e universais e que, portanto, aplicam-se também às questões postas em no contexto atual, informatizado, conectado e pós-moderno.

Trabalhou-se com autores de matrizes teóricas e epistemológicas diferentes, mas isso não se constitui numa contradição, porque buscava-se, nesse universo plural em que ocorre a educação e a produção de conhecimento, os aspectos que nos permitiriam identificar em que medida esses conhecimentos eram passíveis de iluminar a análise dos dados coletados.

A escolha desses autores baseou-se, em princípio, em alguns dos educadores que constam no livro "Administração escolar à luz dos clássicos da Pedagogia" (Paro, 2011). São eles: Comenius, Dewey, Freinet, Freire, Jacotot, Korczak, Makarenko, Montaigne, Pistrak e Rousseau. Mais dois autores foram acrescidos à análise, no durante os estudos: Bruner e Mondolfo.

No decorrer do estudo, abordou-se também a atividade docente do ponto de vista de alguns estudiosos – sem a pretensão de esgotar os referenciais disponíveis –, a partir de temas que considerava-se relevantes ao seu desempenho: a pluralidade do mundo de hoje e a identidade do professor, o profissional da contradição, a cultura da profissionalização, o intelectual transformador, a autonomia de professores, a teoria da atividade, a formação de professores e a estrutura da escola (Giroux, 1997; Amigues, 2004;

Mellouki; Gauthier, 2004; Azanha, 2006; Barbier, 2006; Lessard, 2009; Charlot, 2008; Contreras, 2012; Biesta, 2013; Paro, 2016).

Além disso, traçou-se um quadro não exaustivo das pesquisas recentes realizadas sobre o “bom professor”, com base em levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no *site* da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e de algumas universidades, a partir do descritor “bom professor”. Contudo, não sendo possível discutir todas as reflexões e análises empreendidas na dissertação, optou-se, neste artigo por trazer as contribuições de alguns clássicos.

As seguintes indagações orientaram as análises e reflexões do presente trabalho: Quais as características de bons professores para estudantes de ensino médio que convivem com professores, cotidianamente, há, pelo menos, nove anos? Como num contexto complexo, contraditório, intenso como se tem vivido, os jovens estudantes de ensino médio veem seus professores? Quais são os atributos dos professores que fizeram a diferença na vida desses estudantes?

No próximo tópico deste artigo o leitor encontrará uma síntese do pensamento de autores clássicos referentes à Educação e à docência. O intento é elucidar como eles pensaram sobre esses temas em diferentes contextos e quais os denominadores comuns, bem como as singularidades, que convergem para a compreensão do que é ser professor. Seguida a essa síntese, encontram-se a apresentação e a análise dos dados da pesquisa em diálogo com os autores clássicos. Por último, apresentam-se algumas reflexões sobre o que caracteriza o chamado bom professor na perspectiva dos estudantes.

Um toque de clássicos sobre o (bom) professor

Com o objetivo de melhor compreender a função docente inspirou-se, como já foi dito, em alguns textos de autores considerados clássicos dentro da área educacional e que discorrem sobre diferentes aspectos da Educação e da docência. Apresentam-se breves contribuições desses autores, especialmente aquelas que tratam mais diretamente do processo de ensino e de aprendizagem e do papel do professor. Optou-se pela exposição de alguns aspectos do pensamento dos autores, com uma síntese final que articula questões comuns.

Michel de Montaigne (1533-1592), partindo do pressuposto de que para exercer qualquer profissão é necessário que a pessoa busque, antes de tudo, conhecer-se bem, recomenda, no Capítulo XXVI de seus Ensaios “Da educação das crianças”, a propósito de um bom professor:

[...] seria útil que se escolhesse um guia com cabeça bem formada mais do que exageradamente cheia e que, embora se exigissem as duas coisas, tivesse melhores costumes e inteligência do que ciência. Mais ainda, que exercesse suas funções de maneira nova. Não cessam de nos gritar aos ouvidos, como que por meio de um funil, o que nos querem ensinar, e o nosso trabalho consiste em repetir. Gostaria que ele corrigisse esse erro, e desde logo, *segundo a inteligência da criança*, começasse a indicar-lhe o caminho, fazendo-lhe provar as coisas, e as escolher e discernir por si próprio, indicando-lhe por vezes o caminho certo ou lho permitindo escolher. *Não quero que fale sozinho e sim que deixe o discípulo falar por seu turno* (Montaigne, 2000, p.151, grifos nossos).

Montaigne valoriza o diálogo e a atenção às características de cada criança, para evitar ministrar a espíritos muito diferentes a mesma lição e a mesma disciplina. E, ainda, o estímulo ao uso de sua inteligência para poder explorar e avaliar o mundo. Explicita a importância de praticar as lições e

não apenas sabê-las: “Estas lições, o jovem as traduzirá em ações, e as aplicará aos atos da sua vida. [...] O verdadeiro espelho de nosso pensamento é a maneira de vivermos” (Montaigne, 2000, p.166).

Dentre as recomendações de Montaigne a propósito da educação das crianças destacam-se: autoconhecimento, diálogo, atenção, atendimento às diferenças individuais, estímulo ao uso da inteligência, contato com a diversidade cultural existente no mundo, reflexão, alegria, ação e convívio social.

Jan Amos Segës (1592-1670), conhecido como Comenius, em sua obra “Didática Magna”, ressalta a finalidade e a essência do que se vai ensinar, evidenciando os nexos entre todas as coisas e o seu sentido, de forma que o aluno possa construir seu entendimento sobre o assunto e aplicar socialmente esse conhecimento em sua vida. O autor defende o acesso à educação escolar para todos, independentemente de origem, situação econômica, pretensas habilidades intelectuais ou sexo. Sobre os requisitos gerais para ensinar e aprender, Comenius (2002) apresenta algumas sugestões, que não devem ser encaradas como regras estanques. Resumem-se abaixo suas recomendações:

1) iniciar a formação do homem durante a idade primaveril, na infância, e dispor o que vai ser aprendido de acordo com a idade da criança;

2) preparar com antecedência o material que será usado em aula; formar o intelecto antes da língua; não ensinar língua a partir da gramática; disciplinas reais ensinadas antes das lógicas e os exemplos precedendo as regras;

3) é preciso predispor a mente dos alunos para o que vai ser estudado e afastar deles todos os tipos de obstáculos para aprender;

4) os alunos devem aprender uma matéria por vez;

5) os docentes devem buscar estratégias para que os alunos primeiro entendam as coisas, para só depois memorizá-las;

6) apresentar a ideia geral de um assunto, para depois ir pormenorizando o que já foi apresentado;

7) as matérias de estudo devem ser organizadas de forma gradativa e o tempo deve ser bem distribuído;

8) a escola deve ser um lugar tranquilo, sem interrupções e distrações;

9) os livros devem ser bem feitos e adequados e as más companhias devem ser evitadas.

Jacotot (1770-1840) advoga a emancipação, reconhecendo em todas as pessoas a igualdade de inteligência como princípio e ponto de partida da educação e não como ponto de chegada. Para emancipar alguém, entretanto, é preciso que se tenha emancipado a si próprio antes: “É preciso conhecer-se a si mesmo como viajante do espírito, semelhante a todos os outros viajantes, como sujeito intelectual que participa da potência comum dos seres intelectuais” (Rancière, 2015, p.57).

Contra o “embrutecimento explicador” do mestre, Jacotot defende o método que alia a inteligência e a vontade dos alunos e conclui: “pode-se ensinar o que se ignora, desde que se emancipe o aluno, isto é, que se force o aluno a usar sua própria inteligência” (Rancière, 2015, p.34, grifo do autor). O que emancipa ou embrutece não é o método utilizado pelo mestre e sim o princípio que lhe está subjacente: se o princípio é o da igualdade das inteligências, qualquer método irá emancipar. Da mesma forma, se o princípio é o da desigualdade, mesmo o método mais revolucionário irá embrutecer.

Para ele, portanto, o meio de se realizar o “ensino universal”, como foi chamado seu método, seria “aprender qualquer coisa e a isso relacionar todo o resto, segundo o princípio de que todos os homens têm igual inteligência” (Rancière, 2015, p.38, grifos do autor).

A contribuição de Jacotot continua preciosa para os professores desta segunda década do século XXI: reconhecer em todos os estudantes sua inteligência, estimular sua vontade para aprender, estar muito atento para não se entregar à preguiça – subestimando sua própria potência –, e não deixar que os alunos o façam. Vigilância pedagógica!

Para John Dewey (1859-1952), educar-se é crescer espiritualmente, visto que reorganizar e reconstruir a experiência continuamente pela reflexão é a característica mais distintiva da vida humana. Assim, pode-se depreender de sua definição de educação que fim e processo de educar se identificam, assim como os fins da vida identificam-se com o processo de viver. Ao refletir sobre a relação entre a criança e os programas escolares, Dewey analisa o antagonismo entre a velha (centrada na transmissão dos conteúdos curriculares) e a nova teoria da Educação (centrada nos interesses dos alunos) e considera necessário romper com esse antagonismo. Ele enfatiza a importância da intervenção docente dentro do processo de educar as crianças, integrando o acesso aos conhecimentos sistematizados com a possibilidade de que a criança pense sobre eles, relacionando-os com sua vida, de modo a conferir-lhes sentido.

Dewey aborda outra questão importante e extremamente atual, pois está presente no cotidiano das salas de aula do século XXI e é tema recorrente nas salas dos professores: a relação entre interesse e esforço:

Obtém-se interesse, exatamente, não se pensando e não se buscando conscientemente consegui-lo; mas, ao invés disto, *promovendo as condições* que o produzem. Se descobirmos as necessidades e as forças vivas da criança, e se lhe pudermos dar um ambiente constituído de materiais, aparelhos e recursos – físicos, sociais e intelectuais – para dirigir a operação adequada daqueles impulsos e forças, não temos que pensar em interesse. *Ele surgirá naturalmente*. Porque então a mente se encontra com aquilo de que carece para vir a ser o que deve. O problema de educadores, mestres, pais e do próprio Estado, em matéria de educação, é fornecer ambiente no qual as atividades educativas se possam desenvolver (Dewey, 1965, p.112, grifos do autor).

Mais uma vez, o autor destaca a relevância da atuação docente no sentido de promover em sua aula as condições para que as atividades educativas se desenvolvam de forma a possibilitar o surgimento do interesse dos alunos.

Rodolfo Mondolfo (1877-1976) realça a tarefa social da educação na formação de todos, de maneira a se conscientizarem, compreenderem e valorizarem todos os tipos de trabalho, sem distinção entre trabalho manual e trabalho intelectual. Para ele, a intervenção do mestre é a de promover e estimular o raciocínio dos estudantes. Assim, a tarefa social da educação seria afirmar e propagar a unidade entre trabalho manual e trabalho intelectual, ambos produtores de cultura.

O pensador alerta para o perigo que o professor sofre de encerrar-se em sua disciplina, fazendo dos programas uma prisão para si mesmo e para seus alunos, sem compreender que a vida é “algo muito mais complexo e grandioso que qualquer matéria de ensino escolar” (Mondolfo, 1967, p.104). Sugere que, para fazer frente a esse risco, é necessário garantir a educação filosófica para os futuros professores.

Ainda sobre a formação docente, manifesta-se em relação ao dualismo entre preparação profissional e preparação científica, discorrendo sobre a necessidade de se garantir o fortalecimento da orientação científica nas universidades, pois, apesar de suas diferenças, ela é fundamental para o preparo técnico profissional do professor (Mondolfo, 1967).

Janusz Korczak (1878-1942), partindo da convicção de que a criança é um ser humano que tem direitos, propõe formas de autogestão infantil para favorecer o processo de desenvolvimento de sua personalidade. As sugestões de Korczak soam pertinentes aos educadores de todos os tempos: ter boa vontade; conhecer o meio social de seus alunos; aprender a se conhecer antes de buscar conhecer as crianças; aceitar seus próprios erros, pois só aquele que nada faz nunca se engana; ser “você mesmo”; observar atentamente as crianças; observá-las, mas não lhes pedir nada; nunca pensar no que “deveria” ser, mas no que “pode” ser. Para Korczak (1983), a principal obrigação do educador é a vigilância. Mas observar e vigiar para compreender, não para punir.

O educador chama a atenção para a necessidade de se graduarem as proibições e se garantir que as exceções sejam acordadas e aceitas por todos. Ressalta que debater as regras com as crianças é importante, pois “levanta o moral do grupo, reforça o senso de solidariedade do dever social” (Korczak, 1983, p.89). Sobre o professor diz:

Somente a quantidade das injustiças cometidas e das aberrações pedagógicas permite estabelecer uma diferenciação entre o bom e o mau educador. [...]. Há certos erros que o bom educador só comete uma vez; ele os reconhece logo por suas consequências perniciosas e os memoriza para neles não recair. [...]. Quanto ao mau educador, esse joga sobre as crianças a responsabilidade de seus erros. [...] O bom educador compreende que, para as crianças, *a obediência só é boa* na medida em que as habitua a se dobrar às circunstâncias, a ceder, a calcular; *quando as preparar para os compromissos futuros*, os da idade adulta. [...]. O mau educador proíbe as crianças de fazer barulho ou sujar a roupa [...]. Para ele a interdição faz parte da ordem natural das coisas. [...] O bom educador confia nas crianças [...] (Korczak, 1983, p.190, grifos nossos).

A partir de sua experiência na Casa do Órfão, Korczak propõe uma organização do cotidiano escolar que privilegia a autogestão das crianças. Para ele, essa forma de organização do ambiente educativo é fundamental à emancipação das crianças.

As palavras de ordem da pedagogia de Anton Semiónovitch Makarenko (1888-1939) são: confiança, exigência rigorosa, coletivo, responsabilidade, disciplina, otimismo e a combinação contínua de trabalho produtivo e instrução escolar.

Na obra “Poema pedagógico”, o educador ucraniano faz um relato literário do cotidiano das duas colônias nas quais trabalhou, das relações entre o pessoal docente e os “colonistas”, como eram chamados os jovens que ali viviam, trabalhavam e estudavam e das situações vividas por todos. Por mais de uma vez, Makarenko (2005) sublinha a importância de estar-se atento às circunstâncias do processo pedagógico, que se apresentam constantemente de forma intempestiva, para avaliá-las e tomar decisões rápidas sem perder de vista a finalidade da educação e os princípios a ela subjacentes.

A pedagogia de Moisey Mikhaylovich Pistrak (1888-1940) é focada em três aspectos fundantes: a relação da escola com o trabalho, a auto-organização dos estudantes e o currículo baseado em um sistema de complexos temáticos.

No que se refere à formação dos professores e à relação entre teoria e prática, o autor relata fenômeno muito semelhante ao que ocorre ainda hoje no Brasil, quase um século depois: os docentes demonstram entusiasmo pelas questões relativas à prática, “mas a teoria deixa os professores indiferentes, frios, para não falar de estados de espírito ainda menos receptivos” (Pistrak, 2003, p.21).

Do seu ponto de vista, essa indiferença é resultado da separação que os docentes creditam à criação das teorias pedagógicas e psicológicas, sem nenhuma vinculação aparente com a prática

cotidiana de sala de aula. Todavia, o objetivo fundamental da formação do professor, inicial e continuada, “[...] não é absolutamente fornecer-lhe um conjunto de indicações práticas, mas armá-lo de modo que ele próprio seja capaz de criar um bom método, baseando-se numa teoria sólida de pedagogia social; [...]” (Pistrak, 2003, p.25).

Pistrak confere muita importância à auto-organização dos alunos, para cuja liberdade e iniciativa é necessário garantir espaço, no sentido de possibilitar que assumam obrigações e responsabilidades e de garantir oportunidades de trabalhar coletivamente para aprender a “dirigir quando é necessário e obedecer quando é preciso” (Pistrak, 2003, p.41).

Defende que a organização do ensino deve ser feita segundo o sistema de complexos, que estuda as relações dinâmicas entre os fenômenos. Os temas escolhidos para estudo devem ter relevância social, estar relacionados entre si e ter um objetivo comum que se busca atingir. O êxito desse sistema depende da solidariedade de trabalho entre todos os professores e à subordinação dos objetivos específicos de cada disciplina aos objetivos gerais do ensino. Pistrak (2003) avalia que talvez a causa essencial que entrava as inovações na educação seja a situação material do professor, acrescida de uma inércia geral que os impede de sair dos caminhos conhecidos.

O pensamento pedagógico de Célestin Freinet (1896-1966) apresenta uma insuspeitada atualidade. A análise que faz da sociedade de sua época – acumulação insensata de capital nas mãos de poucos, consumismo desenfreado, superficialidade, excesso de técnica em detrimento de formação baseada em valores humanos –, da escola – totalmente descolada da realidade do alunado e alheia às suas necessidades –, e do papel do trabalho e do jogo na constituição da identidade é muito esclarecedora e ilumina muitos aspectos do cotidiano escolar dos dias de hoje.

Muito antes da existência de *smartphones* e *videogames*, ele visualizou: “Sobretudo na cidade, o adolescente e o adulto logo já não terão um único momento para ficar a sós com seu entendimento e sua consciência; já não terão tempo de refletir; deverão apenas registrar, apenas ver e escutar [...]” (Freinet, 1998, p.131).

Em sua obra “A educação do trabalho”, Freinet discorre sobre a distância da escola em relação à vida e a importância de reaproximá-las. Sob o impacto das duas grandes guerras mundiais, Freinet faz uma crítica da relação entre ciência e progresso, enfatizando que “o progresso técnico não é necessariamente um progresso humano” (Freinet, 1998, p.101). Define a instrução como caricatura da ciência, destacando que nem sempre a instrução torna o homem melhor, e propõe uma retomada da simplicidade do humanismo ancestral e das grandes e definitivas virtudes humanas. Denuncia a escola como uma das responsáveis pela superficialização da natureza humana.

No livro “O processo da educação”, Jerome Seymour Bruner (1915-2016) defende a ideia de se elaborar uma revisão dos currículos com ênfase nas ideias fundamentais de cada campo de estudo. Além disso, elucida que não é suficiente que o professor forneça os meios para o aluno captar os princípios gerais de cada disciplina. É necessário também ajudá-lo a desenvolver uma atitude de investigação em relação à aprendizagem, de forma a buscar as soluções e tentar resolver os problemas por conta própria (Bruner, 1976).

Ao discorrer sobre o ato de aprender, Bruner (1976) refere-se a três processos praticamente simultâneos: adquirir nova informação, transformá-la para adaptá-la a novas tarefas e avaliar criticamente se o modo como se usa a informação está adequado.

De acordo com o autor, a escola desvaloriza a intuição e, em muitos casos, “o palpite é punido com rigor e, de certa forma, associado à preguiça” (Bruner, 1976, p.59). No entanto, o “caloroso louvor”

dos cientistas aos seus colegas considerados intuitivos “constitui a maior evidência de que a intuição é um bem valioso e um bem que deve-se fortalecer nos alunos. O mesmo se dá, com igual intensidade, em relação à intuição nas artes e nos estudos sociais” (Bruner, 1976, p.59).

Em relação ao papel do professor, Bruner (1976) destaca a necessidade do domínio do conhecimento que será ensinado, tendo em vista que o professor é um comunicador e também um modelo para seus alunos e, dificilmente, quem não conhece bem uma disciplina será capaz de transmitir entusiasmo ao ensiná-la.

No livro “Pedagogia da autonomia”, última obra publicada em vida, em 1996, Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), discorre sobre os saberes necessários ao ato de ensinar que favoreçam a autonomia do educando. É um texto que, de certa forma, retoma e sintetiza a visão freireana a respeito da função docente.

Ao partir da premissa da inconclusão do ser humano, Freire (2014) enfatiza a importância de dois aspectos que considera fundamentais ao professor: o preparo científico e a retidão ética. Em torno desses dois eixos, tece considerações sobre as exigências do ensinar.

Dentre as exigências apresentadas por Freire estão: respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética, ética, corporificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo, rejeição a qualquer tipo de discriminação, consciência do inacabamento do ser humano e dos condicionamentos a que se está sujeito, respeito à autonomia do ser do educando, alegria, esperança, convicção de que a mudança é possível, curiosidade, segurança, bom-senso, humildade, tolerância, generosidade, comprometimento, liberdade, autoridade, tomada consciente de decisões, saber escutar, disponibilidade para o diálogo e querer bem aos educandos.

Também são fundamentais ao professor: rigorosidade metódica, pesquisa, reflexão crítica sobre a prática, apreensão da realidade, reconhecimento e assunção da identidade cultural, competência profissional, reconhecimento de que a educação é ideológica e luta em defesa dos direitos dos educadores.

Em relação à atuação profissional, observa que “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 2014, p.24, grifos do autor). Ressalta também a importância de “estabelecer uma *intimidade* entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos” (Freire, 2014, p.32, grifo do autor). A partir dos destaques realizados anteriormente, é interessante observar a recorrência de algumas premissas, independentemente dos contextos históricos ou da orientação política e ideológica dos autores.

A “defesa da escola ligada à vida” aparece com muita ênfase em Pistrak, Dewey, Montaigne, Jacotot e Freinet, embora seja diverso o que cada autor privilegia ao referir-se à “vida”. A “convicção na possibilidade de ensinar tudo a todos” está presente em Comenius, Jacotot, Bruner e também na pedagogia freireana. O “reconhecimento da diversidade existente entre nós, seres humanos”, não obstante o que se tem em comum, que nos define, aparece em Korczak, Montaigne, Makarenko e Jacotot.

O “autoconhecimento do professor” é recomendado não só por Montaigne e Korczak, mas também por Jacotot e Makarenko. A “importância das perguntas e da reflexão” no processo educativo é reconhecida por seu caráter instigante e humanizador em Montaigne, Dewey, Korczak, Bruner, Mondolfo, Jacotot e Freire.

O “trabalho como forte componente da formação” de crianças e jovens é basilar nas pedagogias de Freinet, Mondolfo, Makarenko e Pistrak. A “relevância do coletivo” para a constituição de personalidades individuais que sejam capazes de compartilhar responsabilidades, conhecimentos e emoções é enfatizada em Makarenko, Pistrak e Freire.

A “valorização da motivação ou vontade de aprender do educando no processo de ensino-aprendizagem” é destaque em Dewey, Pistrak, Freinet, Bruner, Freire, Makarenko e Mondolfo. A “existência da alegria” no fazer pedagógico está consignada em Montaigne, Bruner, Freinet e Korczak.

A necessidade de buscar “a essência e o sentido do que é ensinado”, evidenciando os nexos entre os fenômenos e os acontecimentos, consta nas obras de Montaigne, Comenius, Bruner e Freire. O “respeito” é um valor que aparece em Freire, Korczak e Makarenko como definidor. A grande importância atribuída à “atenção” é uma constante em Jacotot, Bruner, Montaigne, Makarenko, Freire, Freinet, Korczak. O “diálogo” é valorizado em Montaigne, Freire, Freinet e Makarenko.

Os textos de todos esses autores estão impregnados de “afeto”. Explícito, em alguns casos – como em Freire, Korczak e Makarenko –, mais ou menos implícito, nos demais. A ênfase no “desenvolvimento de competências para viver” parece-nos ser o máximo denominador comum: está presente em todos os autores. Mas, nem sempre aparece no cotidiano escolar.

Qual poderia ser o significado dessas recorrências em tantos autores importantes que refletiram e teorizaram sobre a Educação? Delas emanam, em primeiro lugar, uma “concepção humanista”: o homem e o desenvolvimento de suas potencialidades como objetivo da educação. Além disso, o “trabalho”, como um dos elementos definidores dessa humanidade e a ênfase na “condição de sujeito” de educandos e educadores, expressa na valorização da vontade e da motivação, do respeito, do diálogo, do coletivo, bem como da necessária e saudável relação com a vida que a escola deve ter.

Resultados e Discussão

Sobre o bom professor: os estudantes com a palavra

Partindo da premissa de que os estudantes são, mais do que objetos do ensino, também sujeitos de sua própria aprendizagem, procurou-se ouvi-los, por meio de questionários e entrevistas, como já foi dito.

Para a análise, as respostas dos questionários foram agrupadas em três categorias maiores, que emergiram da leitura inicial dos questionários aplicados e que reafirmaram a concepção humanista que emergiu da leitura dos clássicos, na medida em que, mesmo tendo duas das questões abertas direcionadas para aspectos mais técnicos da atividade docente (Como é/era a aula do professor? Como ele avalia/avaliava a aprendizagem dos alunos), acabaram por destacar a pessoa do professor e sua interação pessoal com seus alunos: “Características pessoais do professor”, “Didática” e “Relacionamento interpessoal”. Essas três foram posteriormente subdivididas em categorias mais específicas, objetivando mapear as tendências dentro das categorias mais amplas.

Características pessoais do professor

Em relação à categoria “Características pessoais do professor”, foram reportadas 62 qualidades pessoais, 27 qualidades profissionais e oito comportamentos. Os alunos conseguiram atribuir a seus professores mais de cem qualificações positivas. Diante desses números, pode-se inferir que as qualidades pessoais dos docentes são muito importantes para esses alunos, já que mesmo aqueles que apontaram que “explicar bem” é fundamental para um bom professor, na maioria das vezes, aliaram alguma outra

qualidade pessoal ou interpessoal ao professor eleito como “o melhor”. A análise desenvolvida foi referenciada nos autores e estudos realizados e teve caráter qualitativo.

Entre as qualidades aqui chamadas de “pessoais”, as de maior incidência foram as relativas ao item “Bom humor” do professor, com 57 citações (30,31%) expressas por meio dos adjetivos “alegre”, “animado”, “divertido”, “brincalhão”, “engraçado”, “bem-humorado”, “descontraído”, “extrovertido”. Caso se acrescentem as respostas apresentadas na quarta questão – “divertido” (234 indicações) e “alegre” (133 indicações) –, e se for considerado que muitos alunos, embora não tenham apontado essa qualidade no professor, atribuíram a mesma qualidade à sua aula, pode-se concluir que o bom humor é um dos quesitos mais valorizados por eles.

Talvez nesse quesito pese a especificidade da cultura atual, também “orientada para o entretenimento”, nos termos apresentados por Bruner (1976) em relação à cultura estadunidense. Mas avalia-se que o peso da dimensão estética é bem maior do que a valorização do puro entretenimento, até por essa qualidade ter aparecido sempre associada a outros aspectos da atividade docente, mais ligados à garantia da aprendizagem.

Assim, pode-se inferir que, para os alunos, a alegria é um ingrediente muito bem-vindo ao sério trabalho de ensinar e aprender, enquanto para muitos professores – pressionados pelo estereótipo da severidade eclesial atribuída ao magistério ou influenciados por um otimismo ingênuo, que não lida muito bem com as contradições –, o “ser divertido” não faz parte do perfil de professor ideal. Aqui, considera-se que encarar as coisas todas com bom-humor expressa a alegria necessária ao desempenho da docência, aliada à esperança, como propõe sabiamente Freire (2014). Bom humor pressupõe sensibilidade, criatividade e alegria.

O segundo item mais citado da subcategoria “Qualidades pessoais do professor” é a “afetividade”, em que estão listados os adjetivos a ela relacionados. A qualidade mais apontada foi “atencioso/muito atencioso”, com 20 indicações. Outros qualificativos com espírito semelhante foram agregados, como “amoroso”, “amigável”, “atencioso”, “cuidadoso”, “carinhoso”, “compreensivo”, “companheiro”, “doce”, “gentil”, “sensível” (18,08%).

Acredita-se que os alunos expressaram aqui a importância de o professor “estar atento” a eles no que se refere à aprendizagem, mas sem o caráter de controle ou castigo. Atenção, afetividade, empatia, relacionamento humanizado são atributos valorizados na maioria das investigações, quer com alunos de Ensino Fundamental e Médio, quer com alunos de Ensino Superior e também entre os professores.

Conclui-se que o vínculo afetivo pode estar também ligado à sensibilidade e, portanto, à dimensão estética da educação. Essa valorização dos vínculos afetivos feita pelos sujeitos desta pesquisa está em sintonia com um dos saberes docentes destacados por Freire: “gostar dos educandos”.

No terceiro item mais citado pelos alunos, tem-se as indicações do que se chama aqui de qualidades relativas ao “caráter”: “autêntico”, “bom caráter”, “boa pessoa”, “bom espírito”, “exemplo”, “firme”, “gente boa”, “humana”, “humilde”, “ótima pessoa”, “excelente”, “exemplo”, “firmeza” foram os adjetivos usados pelos alunos. Assim, concordando com Freinet (1998, p.250), os alunos parecem acreditar que “as grandes e definitivas virtudes humanas” são muito importantes para balizar a ação docente.

Existe, mais uma vez, sintonia entre o que os alunos julgam importante em um bom professor – sua faceta ético-política –, e o que é valorizado, como já se viu, por Freire (2014), entre outros.

Qualidades profissionais do professor

Em relação à categoria “Qualidades profissionais do professor” o quesito mais indicado foi “paciente”. “Paciente” poderia ter sido classificado também como um atributo pessoal, mas consta como uma qualidade profissional porque aparece relacionado à garantia da aprendizagem dos alunos. O mesmo acontece com o qualificativo “justo”. Mais uma vez, os alunos reforçam a importância de o docente estar disponível para atender às suas necessidades relativas à aprendizagem, pois, como se verá adiante, a paciência para “explicar até todos entenderem” foi bastante citada nas respostas relativas à didática.

Em seguida, tem-se “exigente”, que poderia ser agrupado com “rígido quando necessário”, “doce/rigorosa” e “rigorosa”. Esses resultados permitem inferir que o bom professor, para o aluno, não é aquele “bonzinho”: é o que exige dele o seu melhor.

É bastante significativa, do ponto de vista qualitativo, a resposta de alunos que, inconformados por ter de escolher apenas um, registram que “ele, em especial, mas temos outros professores muito bons”. Esse parece ser um indício de que esses alunos percebem que não faz sentido indicar apenas um professor como melhor, sendo que o trabalho educativo deveria ser desenvolvido pela equipe escolar.

Igualmente pode-se inferir desses registros a compreensão da relevância do trabalho docente de todos e de cada um e a intuição sobre a essência do trabalho do professor em uma escola, que, como sublinha Azanha (1987), na sociedade atual, não é – ou não deveria ser –, preceptorial, mas sim, coletivo.

“Assíduo” e “frequente” são apontados como predicados de um bom professor. Um aluno destacou que o bom professor é “presente nas aulas”. Esse talvez possa ser encarado como um indicador das difíceis condições de trabalho do educador, que, submetido a jornadas estafantes e assolado por problemas de ordem pessoal, financeira e de saúde, acaba por ausentar-se.

Ainda em relação às qualidades profissionais, evidenciou-se a importância que tem para o aluno perceber que seu professor gosta e valoriza o que faz: “ama/adora/apaixonada/super disposta a ensinar”, “ele queria dar aula”, “ensina com boa vontade”, “deixava claro a importância do que estava ensinando”.

Como se pode perceber, mais uma vez o aluno valoriza um comportamento pessoal de seu professor que influencia positivamente sua atuação profissional.

Assim, se depreende de tudo o que já foi dito, que o “como” fazer, no caso da função docente, está intrinsecamente ligado à visão de mundo e aos valores daquele que a exerce, além de ser amplamente influenciado pelo ambiente institucional – a estrutura da escola, o seu coletivo, as condições de trabalho –, e pelo contexto macrossocial e econômico.

Didática

No que tange às “Estratégias didáticas”, caberia ressaltar, de saída, que, dada a complexidade e o ritmo de uma classe, parte-se do pressuposto de que qualquer consideração a respeito da “arte” de ministrar aulas não pode ser vista como receita pronta a ser aplicada, pois cada procedimento, cada atitude, cada ação só faz sentido quando integrada ao todo.

Sem perder de vista essas considerações, os relatos dos alunos sobre como foram (ou são) as boas aulas de seus bons professores acabam por ensinar algo. Começando pelo planejamento cuidadoso e passando pela retomada do que já foi estudado nas aulas anteriores. Aulas em que o professor exercita e estimula a autoria, “fazendo seus próprios textos, colocando de um modo mais claro a matéria” e “fazendo todos falarem sobre o conteúdo da matéria”. Ele ainda “tenta fazer os alunos autônomos” e usa

múltiplos e variados recursos didáticos: livros, filmes, vídeos, maquetes, “experiências extraordinárias”, slides, poemas, poesia, seminários, exercícios, narração de histórias, dança, música, atlas, mapas, peças de teatro.

Os alunos não se limitam a enumerar estratégias didáticas, mas se referem também a atitudes e valores de seus mestres: integração, diálogo, confiança, reflexão, cuidado, atenção e respeito às diferenças e incentivo à participação e ao pensamento. Descrevem com pormenores as estratégias, as atitudes, o “clima” das aulas de seus bons professores, deixando transparecer atenção àquilo que valorizam e não aquele desinteresse a que tantas pessoas remetem, atualmente, ao se referir a alunos.

Do ponto de vista quantitativo, tem-se em primeiro lugar no montante de indicações, “ensina/explica bem/muito bem/super bem”. Os outros dois itens mais indicados foram: “interagia muito bem com os alunos” e “aula participativa”.

A leitura de muitos dos qualificativos atribuídos às aulas pode remeter às considerações freinetianas a propósito da forte necessidade de trabalho presente nas crianças e jovens. De acordo com esse autor, as normas da atividade infantil deveriam passar por “objetivo perseguido nitidamente visível, avanço facilmente mensurável, autonomia relativa na realização, estimativa das exigências adultas, satisfação consigo mesmo e aprovação dos que nos cercam” (Freinet, 1998, p.183). Inclusive em relação aos quesitos mais indicados, “aula divertida”, “aula interessante”, “aula produtiva” e “aula participativa”, pode-se igualmente reportar às considerações feitas por Freinet (1998), quando ele relaciona trabalho e jogo e desenvolve os conceitos de trabalho-jogo e de jogo-trabalho, ressaltando que as atividades que crianças e jovens consideram divertidas são aquelas que se referem às necessidades vitais de conquistar a vida, de conservá-la, de aumentar sua potência e de transmiti-la.

Alguns dos adjetivos usados são muito expressivos: “contagiante”, “emocionante”, “empolgante”, “envolvente”, “estimulante”, “excelente”, “leve”, “linda”, “mágica”, “maravilhosa”, “perfeita”, “profunda”, “simples”, “simplesmente boa”, “o máximo”. Surpreendente esse tipo de adjetivação para aulas, comumente associadas a alguma coisa obrigatória, chata e desinteressante.

Os discentes fazem também algumas considerações bem pertinentes que convergem para aspectos valorizados por autores como Freire (2014), como, por exemplo: “busca desenvolver a capacidade de reconhecimento de que os alunos são atuantes – sujeitos éticos e políticos” e, ainda, “muda o pensamento do aluno para pensamento crítico em relação à escola e à realidade de fora”. Destacam, ainda, outras alternativas para estimular a aprendizagem: “dá oportunidade dos alunos aprenderem com os erros”, “consegui aprender várias linguagens (com o professor de Ciências)” e “aprendemos com ele explicando e a gente interagindo”. Aqui, são enfatizados a interação, o uso de diferentes linguagens e a valorização do erro como abordagens que oportunizam ao aluno a aprender mais e melhor.

Alguns alunos, para qualificar a aula, referiram-se à reação dos colegas a ela, frisando a reação de “todos” os alunos e não apenas a sua. É importante ressaltar esse posicionamento de valorização do papel do aluno na aula, dos comportamentos e atitudes do coletivo discente – expresso pelo termo “todos” –, como resposta a um questionário sobre “o bom professor”. Registro desse tipo talvez seja um indício de que, para esses alunos, a atitude da classe também é importante para que uma boa situação de aprendizagem aconteça. Poder-se-ia inferir aqui a adesão ao “ofício de aluno” e a consciência da condição de sujeito, mesmo que incipiente, que, com sua união e participação, influencia na qualidade da aula, ainda que seja respondendo à iniciativa do bom professor, que inspira respeito e consegue motivar a todos. Também a resposta “O aluno se desenvolve na aula dele através de seu próprio esforço” parece localizar no aluno o motor de seu próprio desenvolvimento, o qual, todavia, acontece “na aula dele”, compartilhando, pelo que parece, a responsabilidade pelo aprendizado com o professor.

Reporta-se aqui ao movimento recente (2015) de ocupação das escolas pelos alunos no estado de São Paulo, como forma de contestar medidas tomadas pelo governo em relação à reorganização da rede. Atitudes desse tipo evidenciam também a condição de sujeitos desses alunos.

Afetividade

Nas respostas que se denominam de “Percepções dos alunos” estão relacionadas as “declarações de amor” dos educandos aos seus professores. No entanto, apesar de carregadas de afetividade, referem-se, em sua maioria, à aprendizagem: como a ação e a atenção do professor constroem o interesse e a paixão por aprender determinada disciplina.

Essa perspectiva tem algo em comum com as três necessidades humanas consideradas vitais por Freinet (1998): a necessidade universal de preservar a vida, a de torná-la o mais potente possível e a de transmiti-la para continuá-la, as quais, para ele, são a base dos jogos-trabalho que despertam a atenção e a motivação das crianças e jovens.

Vários alunos referem-se à “atenção” em suas respostas. Essa referência aparece com significados aparentemente diferentes, mas que, no fundo, revelam a mesma atitude, e estão ligadas tanto à pessoa do professor quanto à dos alunos. Por um lado, a atenção do professor às necessidades do aluno e o empenho em saná-las, como apontado mais acima; ou nas respostas “avalia de forma cuidadosa, sempre atenta a cada aluno” e “dá atenção aos alunos”; ou, ainda, expressa no modo como o mestre se relaciona com os discentes, quando apontam a qualidade de “atencioso”; por outro lado, a importância de o professor “conseguir a atenção de todos os alunos” para os assuntos que serão tratados na aula. Portanto, pensando nas considerações feitas por Freinet (1998), poder-se-ia concordar que os professores citados nesta pesquisa estão efetivamente estimulando a inteligência de seus alunos e por eles sendo estimulados.

Os alunos apontam o papel de orientador de seus bons professores, que se manifestam a respeito de temas e assuntos que dizem respeito à vida, compartilhando sua visão sobre os diferentes aspectos da sociedade – cultura, política, valores –, não se limitando aos conteúdos disciplinares. “Viver é o ofício que lhe quero ensinar!”, diz Rousseau (1979, p.15). E os jovens alunos, de fato, valorizam a orientação que recebem de seus mestres em relação às coisas todas da vida.

Iniciou-se e terminou-se, portanto, a análise das respostas às três questões abertas desta pesquisa tratando da afetividade. Isso faz sentido, na medida em que se começou com as características aqui consideradas “pessoais” dos professores e finalizou-se com a categoria de relações “interpessoais”. Reitera-se, com Freire (2014, p.138), que o “ensinar exige querer bem aos educandos”. Lembra-se, todavia, que a responsabilidade de formação “pessoal” dos alunos é coletiva e deve ser compartilhada pela escola, pelo sistema educacional, pelas políticas públicas. E a escola, como unidade fundamental dessa formação, deveria ser o foco das iniciativas de formação, recebendo todo apoio a seus projetos.

Essa valorização dos vínculos afetivos feita pelos sujeitos desta pesquisa está em sintonia com aquilo que os estudiosos apontam em suas pesquisas. Atenção, afetividade, empatia, relacionamento humanizado são atributos valorizados na maioria das investigações, quer com alunos de ensino fundamental e médio, quer com alunos de ensino superior e também entre os professores. É o caso das pesquisas de Cunha (1988), Gutierrez (2003), Rangel (2005), Rizzotti (2005), Petersen (2008), Félix (2009), Bühler (2010), Ishii (2010), López-Vargas e Basto-Torrado (2010), Ventura *et al.* (2011), Nogueira, Casa Nova e Carvalho (2012), Pachane (2012), Kollas *et al.* (2013), Horta (2014), Cândido *et al.* (2014) e Dias (2015).

Apesar de indicados por quase todos, a ênfase em um ou outro aspecto desses atributos é diferenciada em cada pesquisador. As colombianas López-Vargas e Basto-Torrado (2010), por exemplo, enfatizam, além do conhecimento especializado, os vínculos de confiança e a ética do cuidado, coincidindo com Biesta (2013) quando ele elege o “cuidado” como um dos valores orientadores para o que realmente importa em Educação.

Já Rangel (2005) e Bühler (2010) destacam nos dados que coletaram a humanização nos relacionamentos entre professores e alunos, e Kollas *et al.* (2013) e Dias (2015), a afetividade.

Considerações Finais

Ao se propor escutar os alunos a respeito das características e da atuação de seus bons professores, balizados na visão de autores clássicos e estudiosos sobre o assunto, pretendia-se contribuir para o equacionamento de questões cotidianas das escolas, sinalizando com alguns elementos para políticas públicas de formação inicial e continuada de docentes e de valorização do magistério.

Revisitar os clássicos da área ajudou a identificar, em primeiro lugar, uma concepção humanista: o desenvolvimento das potencialidades do ser humano como finalidade da Educação. Também o trabalho, como dimensão essencial dessa humanidade, e o reconhecimento de educandos e educadores como sujeitos, capazes de exercer sua vontade e motivação. Respeito e diálogo, além de relação inequívoca com a vida, são outros aspectos que emanaram do estudo.

Esta pesquisa buscou investigar a possibilidade de ser um bom professor no complexo contexto da modernidade. A opinião discente sobre seus docentes poderia sugerir caminhos para concretizar essa possibilidade?

A presença do professor é fundamental. A convivência com “a pessoa de todos eles” possibilita entrar em contato com valores, princípios e atitudes diferentes, que determinam o que e como eles fazem e, também, como ensinam e o que ensinam.

Não se pode esquecer a vasta complexidade do trabalho do professor e, conseqüentemente, a conveniência de estar-se atento aos dissensos. Isto pode ser feito com respeito mútuo e diálogo, continuamente duvidando e/ou reafirmando cada conceito, cada perspectiva, cada abordagem.

É importante se questionar se os professores têm consciência de seu próprio valor, pois a visão que se tem de si mesmo é um fator significativo na constituição da personalidade. Ele pode ser visto como um tópico para estudos futuros, considerando que a autoestima de uma parte expressiva dos docentes brasileiros é influenciada negativamente por conta das suas condições adversas de trabalho.

Assim, os malefícios causados por políticas públicas que penalizam a pessoa do professor provavelmente influem na aprendizagem de seus alunos, a despeito de investimentos que possam ser feitos em sistemas de avaliação, materiais didáticos e/ou formação em serviço, tendo em vista que a baixa autoestima pode dificultar o estabelecimento de relações positivas entre o professor e seus alunos.

Um par contraditório pode ser inferido das respostas à pesquisa – respostas nas quais os estudantes não pouparam palavras para elogiar seus professores. De um lado, o grande valor dado pelos estudantes aos seus docentes, e do outro, a baixa autoestima de uma grande parte dos professores, assim como a ausência de reconhecimento desse mérito por parte de governos em todas as esferas, já que a maior parte das políticas públicas são incompatíveis com essa importância: as perspectivas de carreira são pouco atrativas, os salários são baixos, existe falhas na formação inicial e continuada etc.

Como fortalecer no coletivo docente as qualidades e conhecimentos denotados como necessário a cada professor é um dos grandes desafios para cada unidade escolar. É necessário que a própria escola o encare coletivamente, conscientizando-se de que é capaz de também gerar conhecimento, e não só de absorver aquele produzido por estudiosos ou técnicos alhures.

Essa sugestão de produzir conhecimento próprio, baseado na investigação de suas práticas, não elimina a necessidade de informar-se sobre pesquisas e estudos que estão sendo realizados, em quantidades cada vez maiores – objetivando escolher aqueles que tenham potencial para colaborar de forma efetiva para a construção de uma sociedade que seja mais justa e humana.

Com o objetivo de investigar os “bons professores”, chegou-se a uma inferência reveladora: os estudantes reconhecem que todos os professores são importantes, não só aqueles que consideram bons. Parece tratar-se de uma percepção de que, de diferentes formas, cada professor cumpre papel importante em suas vidas.

Assim, delineiam-se as respostas para algumas questões: é possível, sim, ser bom professor em contextos complexos. Mas não é nada fácil. A visão que os alunos têm sobre o professor reafirma a visão humanista da Educação, presente nos referenciais teóricos, desde os chamados clássicos. Mesmo em tempos altamente tecnológicos, os alunos elegem seus valores: respeito à diversidade, afetividade, igualdade, compromisso, criatividade... E essa resposta não desonera os poderes públicos de providenciarem as condições necessárias para que essa possibilidade seja garantida e ampliada; ao contrário, a pressupõe.

Para concluir, e tendo em vista o acima exposto, pode-se reafirmar, que não há nenhum tipo de atividade mais civilizatória que a das professoras e professores.

Colaboradores

As duas autoras contribuíram em todas as etapas deste artigo.

Referências

- Amigues, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: Machado, A.R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p.35-53.
- Azanha, J.M.P. *Educação: alguns escritos*. São Paulo: Nacional, 1987.
- Azanha, J. *A formação do professor e outros escritos*. São Paulo: Senac, 2006.
- Barbier, J-M. Le vois nouvelles de la professionnalisation. In: Lenoir, Y.; Bouillier-Oudot, M.H. *Savoirs professionnels et curriculum de formation*. Quebec: Les Presses de l'Université Laval, 2006. p.67-82.
- Bardin, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- Biesta, G. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- Bruner, J.S. *O processo da educação*. São Paulo: Nacional, 1976. p.59.
- Bühler, C. *Bons professores que fazem a diferença na vida do aluno: saberes e práticas que caracterizam sua liderança*. 2010. 169f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/1923/2806>>. Acesso em: 2 jul. 2016.
- Cândido, C.M. et al. A representação social do “bom professor” no ensino superior. *Psicologia e Sociedade*, v.2, n.26, p.356-365, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26n2/a12v26n2.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

Charlot, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. *Revista da Faeeba: Educação e Contemporaneidade*, v.17, n.30, p.17-31, 2008.

Comenius. *Didática magna*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

Contreras, J. *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2012.

Cunha, M.I. *A prática pedagógica do "bom professor": influências na sua educação*. 1988. 187f. Tese (Doutorado em Educação e Metodologia do Ensino) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1988.

Dewey, J. *Vida e educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1965. p.112.

Dias, G.B.M. *O "bom professor": entre o possível e o necessário*. 2015. 157f. Dissertação (Mestrado em Sociologia da Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Félix, D.C. *O bom professor na concepção do aluno: adolescente em busca de um referencial adulto*. 2009. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

Freinet, C. *A educação do trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p.101-183.

Freire, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. p.24-138.

Giroux, H.A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

Gutierra, B.C.C. *Adolescência, psicanálise e educação: o mestre "possível" de adolescentes*. São Paulo: Avercamp, 2003.

Horta, P.R.T. *Os desafios de definir um bom professor e a herança das escolas alternativas paulistanas: perspectivas de coordenadoras pedagógicas e professoras do Ensino Fundamental I*. 2014. 274f. Tese (Doutorado em Educação - Psicologia e Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01102014-140550/pt-br.php>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

Ishii, I. O que os estudantes pensam e esperam de seus professores? Uma análise qualitativa das concepções de aprendizagem e de ensino de estudantes do nível médio. 2010. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18052010-11330.php>>. Acesso em: 3 jul. 2016.

Kollas, F. et al. Saberes necessários ao bom professor: dizeres de licenciandos e estudantes da educação básica. *Educação: Revista do Centro de Educação UFSM*, v.38, n.3, p.645-658, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/5700>>. Acesso em: 16 jul. 2015.

Korczak, J. *Como amar uma criança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. p.89-190.

Lanza, M.L. *Sobre o bom professor: estudo de caso em uma escola da rede estadual paulista com alunos do Ensino Médio*. 2016. 183f. Dissertação (Mestrado Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2016.

Lessard, C. O trabalho docente, a análise da atividade e o papel dos sujeitos. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, n.9, p.119-127, 2009.

López-Vargas, B.I.; Basto Torrado, S.P. Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educación y Educadores*, v.13, n.2, p.275-297, 2010. Disponible en: <<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1699/2197>>. Acceso en: 14 enero 2016.

Makarenko, A. *Poema pedagógico*. São Paulo: Editora 34, 2005.

Mellouki, M. Gauthier, C. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. *Educação e Sociedade*, v.25, n.87, p.537-571, 2004.

Mondolfo, R. *Problemas de cultura e de educação*. São Paulo: Mestre Jou, 1967. p.104.

Montaigne, M. *Da educação das crianças*. São Paulo: Nova Cultura, 2000. p.151-166. (Os pensadores, v.1).

Nogueira, D.R.; Casa Nova, S.P.C.; Carvalho, R.C.O. O bom professor na perspectiva da geração Y: uma análise sob a percepção dos discentes de Ciências Contábeis. *Enfoque: Reflexão Contábil*, v.31, n.3, p.37-52, 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307125339004>>. Acesso em: 16 fev. 2015.

Pachane, G.G. Quem é seu melhor professor universitário e por quê? Características do bom professor universitário sob o olhar de licenciandos. *Educação: Revista do Centro de Educação*, v.37, n.2, p.307-320, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/viewFile/2926/3242>>. Acesso em: 16 jul. 2015.

Paro, V.H. (Org.). *Administração escolar à luz dos clássicos da pedagogia*. São Paulo: Xamã, 2011.

Paro, V.H. *Crítica da estrutura da escola*. São Paulo: Cortez, 2016.

Petersen, Telma Valle. *Percepções dos alunos do ensino médio sobre o professor real e ideal, em relação às suas características pessoais e profissionais e à interação com os alunos*. 2008. 154f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-09092008-105724/pt-br.php>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

Pistrak, M.M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2003. p.21-157.

Rancière, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p.34-57.

Rangel, L.F. *O equilíbrio dinâmico entre o racional e o emocional: movimentos de formação de um professor*. 2005. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/3053>>. Acesso em: 9 jul. 2016.

Rios, T.A. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

Rizzoti, M.Â. Um bom professor de Matemática deveria: representações de alunos sobre a mediação do professor. In: Congresso Internacional sobre Investigación en la Didáctica de las Ciencias: Enseñanza de las Ciencias, 7., 2005, Barcelona. *Anais* [...]. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 2005. Número extra, p.1-4.

Rousseau, J-J. *Emílio ou da Educação*. São Paulo: Difel, 1979. p.15.

Ventura, M.C.A.A. et al. O “bom professor”: opinião dos estudantes. *Revista de Enfermagem Referência ESEnfC*, série 3, n.5, p.95-102, 2011.

Recebido em 8/10/2017, reapresentado em 16/7/2018 e aprovado em 8/8/2018.