



Acta Scientiarum. Human and Social Sciences

ISSN: 1679-7361

ISSN: 1807-8656

actahuman@uem.br

Universidade Estadual de Maringá

Brasil

Bagio, Viviane Aparecida; Castanho, Maria Eugênia de Lima e Montes; Pereira, Ana Lúcia

Ser bom professor: quem, quando, como e para quem

Acta Scientiarum. Human and Social Sciences, vol. 41, núm. 2, 2019, -

Universidade Estadual de Maringá

Brasil

DOI: <https://doi.org/10.4025/actascihumansoc.v41i2.46570>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307361599009>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

redalyc.org
UAEM

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto



Ser bom professor: quem, quando, como e para quem

Viviane Aparecida Bagio^{1*}, Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho² e Ana Lúcia Pereira³

¹Universidade Estadual de Ponta Grossa, Praça Santos Andrade, 84010-330, Ponta Grossa, Paraná, Brasil. ²Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil. ³Departamento de Matemática e Estatística, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, Paraná, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: vivibagio@gmail.com

RESUMO. O artigo analisa, a partir de um estudo de natureza bibliográfica, as perspectivas que apontam para o conceito de um bom professor em tempos hodiernos, sob o ponto de vista das influências da formação docente, contemplando também a perspectiva histórica e contextual da composição deste conceito. A temática volta-se para a problematização acerca das possíveis influências sobre o que é ser bom professor no século XXI, tendo como reflexão a retomada histórica da formação docente e das práticas pedagógicas, que são imbuídas de influências culturais, curriculares, disciplinares e contextuais, tendo como objetivo central discutir a noção de bom professor a partir das influências da formação docente em múltiplos contextos. Após uma incursão sobre autores considerados clássicos no campo da formação docente e da Didática, cujos estudos privilegiam o papel do professor ao longo da história, faz-se também uma reflexão sobre o bom professor, que culmina com a compreensão, ainda que provisória, de que este conceito é temporal, contextual, dependendo, portanto, da perspectiva da análise. Assim, entende-se que no movimento histórico e de constituição social, entender o que seria um bom professor requer a compreensão dos múltiplos saberes presentes na formação e na prática pedagógica, à luz do referencial teórico que impulsiona o campo pedagógico. E, no que diz respeito ao século XXI, tal conceito é oriundo da relação estabelecida entre professor e aluno e opções metodológicas que priorizem a compreensão do ‘como’ realizar o processo e de ‘quem, quando e para quem’ esse é efetivado.

Palavras-chave: Ser professor; formação docente; influências.

Be a good teacher: who, when, how, and for whom

ABSTRACT. The article analyzes, from a bibliographic study, the perspectives that point to the concept of a good teacher in modern times, from the point of view of the influences of the teacher formation, also contemplating the historical and contextual perspective of the composition of this concept. The theme is the problematization of possible influences on what it is to be a good teacher in the XXI century, with a reflection on the historical recovery of teacher training and pedagogical practices that are imbued with cultural, curricular, disciplinary and contextual influences, having as main objective to discuss the notion of good teacher from the influences of the teacher formation in multiple contexts. After an incursion into authors considered classic in the field of teacher education and Didactics, whose studies favor the role of the teacher throughout history, a reflection is also made on the good teacher, culminating in the understanding, even if provisional, of that this concept is temporal, contextual, depending, therefore, on the perspective of analysis. Thus, it is understood that in the historical movement and social constitution, understanding what would be a good teacher requires the understanding of the multiple knowledges present in the pedagogical formation and practice, in the light of the theoretical framework that drives the pedagogical field. And with regard to the 21st century, such a concept comes from the relationship established between teacher and student and methodological options that prioritize the understanding of the ‘how’ to carry out the process and of ‘who, when and for whom’ it is carried out.

Keywords: Be a teacher; teacher training; influences.

Received on February 12, 2019.

Accepted on June 25, 2019.

Introdução

Para ser grande, sé inteiro: nada
 Teu exagera ou exclui.
 Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
 No mínimo que fazes.
 (Fernando Pessoa, 1994, p. 148)

Quando problematizamos as profissões, independentemente da sua natureza, configuram-se aspectos tais como o impacto das tecnologias, a estrutura das profissões, ou até mesmo as possíveis ferramentas que possibilitaram o desenvolvimento do campo profissional ao longo dos tempos. Mas quando pensamos na profissão docente, quais são os aspectos mais evidentes que evocam nossa memória? Poderíamos dizer, grosso modo, que pensar em docência remete a pensar no ensino... mas o que compreendemos por ensino? Ser professor no século XXI contempla algumas características dos tempos hodiernos, mas se pensarmos na composição da função docente ao longo da história, o que podemos apreender a partir daí? Seria o bom professor ao longo dos tempos uma mera invenção do campo da Didática ou seria pertinente a constituição deste conceito para a formação e para a prática pedagógica? Afinal, quem é este bom professor, quando, como e para quem este bom professor atua?

A partir destes questionamentos, o presente artigo tem por objetivo refletir sobre o ser bom professor no século XXI, tendo como cenário as influências da formação docente em seus múltiplos contextos. Para tanto, propõe a reflexão teórica sobre o tema do bom professor, com a seguinte apresentação: de início, reflexões sobre o tempo histórico. Em seguida, a situação contextual da realização da prática pedagógica. Na sequência, são discutidas as influências do *eu* na constituição da noção sobre o ser bom professor. Por fim, apresentamos as considerações finais passíveis de serem suscitadas a partir do estudo.

Ser bom professor: em que tempo histórico?

O conceito de bom professor, no Brasil, aparece em 1988, utilizado por Cunha (1988) quando investigou, em seu doutorado, quais práticas pedagógicas eram mobilizadas pelos professores indicados pelos acadêmicos de diversos cursos do então segundo grau e de graduação. Concluiu ela que os *bons professores* utilizavam as chamadas habilidades de ensino durante a exposição oral, tornando-a dialogada, ativa e participativa. Posteriormente, sua tese foi publicada em formato de livro (Cunha, 1996), tornando-se expressivo referencial no processo formativo docente.

Partindo da noção de que “O professor nasceu numa época, num local, numa circunstância que interferem no seu modo de ser e de agir” (Cunha, 1996, p. 37), a noção de ser bom professor é influenciada pelo ‘quando’ de sua atuação e ‘onde’ ela ocorre. A aula, em seu contexto histórico, sofreu modificações não apenas em sua organização, como em sua própria concepção, uma vez que “A expressão do cotidiano do professor é determinante e determinada pela conjuntura social e cultural onde se desenvolve” (Cunha, 1996, p. 36).

Os primeiros registros sobre a educação indicam, segundo Hamilton (2001, apud Castanho & Castanho, 2008, p. 1) que “[...] a transmissão cultural se deu, antes da escolarização, pela socialização e pela educação, esta sendo uma forma institucional ainda não especificamente ‘escolar’ de aculturação”. Vincent (1994, apud Boto, 2004, p. 474) considera, a partir da diversidade de possibilidades educacionais, a forma escolar entendida como ‘um local separado de todos os outros’, marcado por um tempo visto como princípio de ordem, não de eficácia, um professor cuja função é essencialmente laica, a prática de exercícios que importam menos pelos resultados do que pela conformidade aos princípios – tudo contribuindo na manutenção da ordem escolar.

Na Antiguidade, a aula era compreendida como os diálogos entre o mestre e seu aprendiz, em que o primeiro era o detentor único do conhecimento. Com a Idade Média, os filósofos cristãos compreendiam a educação como exclusivamente relacionada aos pressupostos da Igreja e o fundamento em Deus (Luzuriaga, 1983). Já na Modernidade, entre muitos autores que influenciaram o desenvolvimento da Didática e, consequentemente, do ensino, destacam-se: Comênio, Rousseau e Herbart. De teocêntrica a educação torna-se antropocêntrica. E torna-se uma especialidade com a emergência da escola.

No século XVII, Jan Amos Komensky, conhecido como Comênio (1592-1670), modifica os pressupostos do ensino e da aula estudados por Ratke (1571-1635), sistematizando a ideia de uma arte de ensinar no livro *Didática Magna: a arte de ensinar tudo a todos*. Em seu entendimento, o ensino deveria superar a interação particular para a coletiva e um método para ensinar tudo a todos, a partir de analogias com a natureza, a progressividade da complexidade do conhecimento, tomando como ponto de partida o conhecimento do aluno. Esses três princípios fariam, segundo ele, com que o ensino se realizasse

[...] com solidez, segurança e prazer: 1) analogia com o método natural; 2) caráter gradual e cílico do ensino (que deve ser o das escolas, dos livros e das crianças); 3) vínculo entre palavras e coisas: tudo deve partir do sensível e do sabido, indo do conhecido ao desconhecido, do próximo ao distante, do concreto ao abstrato, da parte ao todo, do geral ao particular (Comenius, 2011, p. 9, grifo do autor).

Assim, o bom professor nesta época seria aquele que conduzisse uma aula e, aos poucos, tornasse o aluno partícipe do processo de ensino. Em oposição a essas ideias, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), em sua obra *Emílio ou da Educação* (Rousseau, 1995), fundamenta a ação docente em uma didática psicológica, que prevê uma educação natural para o desenvolvimento psíquico do homem a partir do distanciamento da vida em sociedade, para não apreender os ‘erros’ dessa, com foco na liberdade. O ensino seria individual, o aluno direcionando o processo a partir da curiosidade pelas coisas, cabendo ao preceptor estimular o pensamento, a dúvida, a crítica e a reflexão, características de um bom professor (Rousseau, 1995). É importante destacar que tanto para Comênio quanto para Rousseau o ensino deveria possuir uma finalidade, ou seja, um objetivo de aprendizagem (o que atualmente denominamos como intencionalidade educativa), a sociedade.

Para Johann Friedrich Herbart (1766-1841), a finalidade da educação era a moralidade a partir da instrução, sendo a criança uma ‘tábula rasa’, sujeito passivo, receptor de informações. O autor foi o precursor da pedagogia tradicional, ao explicitar passos formais (preparação do aluno, apresentação do conteúdo pelo professor, assimilação pelo aluno do conteúdo a partir de seu conhecimento prévio, generalização a partir de exemplos para sistematizar regras gerais e aplicação do conhecimento em exercícios e tarefas) para o ato de ensinar. Seus pressupostos denotam que a aula poderia ser realizada a partir da exposição do conteúdo e resolução de exercícios, sendo que o bom professor, nessa perspectiva, seria aquele que detém o conhecimento e o transmite, uma vez que é ele o centro do processo (Luzuriaga, 1983; Martins, 2012).

No Brasil, os estudos de Herbart tiveram influência nas aulas jesuíticas, com base na *Ratio Studiorum*, guia de estudos e o modelo pedagógico que indicava como deveria ser realizado o ensino. Para Silva (2011, p. 20-21), “A metodologia era entendida como processos didáticos para a transmissão de conhecimentos [...] o procedimento predominante era o interrogatório, momento em que eram trabalhados conteúdos de memorização que deviam ser reproduzidos”.

Tal modo de compreender o ensino, como transmissão de conteúdo, pautado na aprendizagem mecânica, tendo o professor como centro do processo de ensino, foi rompido na primeira metade do século XX com as aulas escolanovistas: “A Escola Nova surge como reação sistemática às tendências passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional, afirmando ser função da escola formar as pessoas conforme suas capacidades individuais” (Silva, 2011, p. 32). O processo de ensino passa a ser delimitado pela criança, que se torna o centro do processo, em que o bom professor seria aquele capaz de orientar a aprendizagem, a partir de um ensino não diretivo, pautado nos interesses do aluno e, considerando que o sujeito já teria uma ‘bagagem de conhecimentos’, o professor apenas facilitaria a aprendizagem (Becker, 1994).

No Brasil houve diversas experiências na linha de renovação. No Estado de São Paulo, a experiência pioneira dos Ginásios Vocacionais foi precocemente ceifada pela sanha política autoritária dos anos 70. Tratava-se de uma experiência única no ensino público de renovação educacional muito bem-sucedida nos anos em que funcionou (década de 60) (Vieira, 2014).

Nessa década a tônica do processo de ensino é caracterizada pela pedagogia tecnicista, fundamentada na eficiência e eficácia, a fim de estabelecer a racionalização dos processos de trabalho. Como explica Silva (2011, p. 33-34), “Sob forte influência da teoria comportamentalista skinneriana, a aprendizagem passa a ser vista como mudança de comportamentos expressos nos objetivos”.

O centro do processo de ensino é o enfoque metodológico, especialmente no que diz respeito aos “[...] materiais de instrução programada e instrução modelar, técnicas e recursos audiovisuais e forte utilização do livro didático [...]” (Silva, 2011, p. 34), com enfoque na tendência reproduтивista e de engessamento da reflexão e da crítica, dado o momento político vivenciado.

E o bom professor no ensino tecnicista seria aquele que se adaptasse aos pressupostos ditoriais da antididática (Farias, Sales, Braga, & França, 2011) e sistematizasse muitas atividades para repetir e racionalizar tecnicamente a formação.

Em posição oposta surge a pedagogia histórico-crítica desenvolvida por Dermeval Saviani a partir de 1979, iniciada com discussões no doutorado na PUC-SP. As reflexões avançaram, sendo sistematizadas no livro *Escola e Democracia*, publicado por dezenas de anos em edições sucessivas até os dias de hoje (Saviani, 2008). Desenvolvida durante e após a Ditadura Militar, a pedagogia histórico-crítica, proposta por Saviani, problematiza a sistematização coletiva do conhecimento, cabendo ao professor ser o mediador entre o saber sistematizado e a prática social. O professor é responsável por planejar (objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação) e estruturar a aula de modo a contextualizá-la no processo de ensino a partir dos múltiplos

contextos (culturais, sociais, ambientais etc.) que envolvem alunos e professores, na perspectiva de uma aprendizagem significativa. Isso certamente contribui para a composição do conceito de bom professor.

Na virada do século houve revigoramento do interesse por trabalhar na linha dessa pedagogia, que passou a ocupar bastante espaço nos debates sobre os destinos da educação no País. Os livros de Derméval Saviani abarcam toda a história da educação brasileira. Como exemplo, a obra *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (Saviani, 1995) continua tendo edições contemporâneas, o que mostra que os educadores brasileiros seguem discutindo alternativas para uma educação de qualidade e procurando associá-la à realidade contextual, aos conhecimentos prévios e instigando à problematização e ao conhecimento científico, com base nas práticas sociais dos sujeitos.

No século XXI, essas perspectivas (tradicional, escolanovista, tecnicista e crítica – que contempla as vertentes libertária, libertadora e histórico-crítica) se encontram inseridas nos contextos escolares, com maior/menor influência pelas disciplinas, projetos pedagógicos e posicionamentos profissionais dos professores, pois, conforme explica Cunha (1998, p. 12), a “[...] educação como fenômeno social, [é] interdependente das relações presentes nas estruturas sociais”. E é nessa perspectiva, que defendemos a necessidade de uma educação libertadora/problematizadora, com base em Freire (2017, p. 94): a educação hoje, “[...] já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir conhecimentos e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação ‘bancária’, mas um ato cognoscente” e dialógico. Então, para além da dimensão temporal, é necessário problematizar onde este sujeito está inserido profissionalmente e, por consequência, para quem será direcionada sua ação docente.

Ser bom professor: para quem essa prática é realizada?

As práticas pedagógicas são definidas por Franco (2012, p. 180), como sendo “[...] práticas sociais que se organizam para dar conta de determinadas expectativas educacionais de um grupo social”. Além disso, são aquelas que estabelecem a mediação com o outro, imbuídas de intencionalidades educativas, visando a transformação coletiva dos significados e sentidos da aprendizagem, pois incluem para além do planejamento e da sistematização do processo, a garantia de atividades/conhecimentos “[...] que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno e, através desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos” (Franco, 2015, p. 608).

Para Franco (2015), as práticas pedagógicas podem ser estabelecidas para a domesticação ou emancipação, e dependem de fatores como: a necessidade educativa para a sociedade, as influências curriculares e as compreensões epistemológicas dos agentes educativos. Assim, elas podem ser realizadas no sentido de uma aprendizagem mecânica (entendida como uma prática repetitiva e esquecida a curto prazo) ou significativa (estabelecida a partir da interação entre os conhecimentos prévios e novos e que por ser relacional supera a memorização).

Uma situação discutida por Roldão (2017, p. 1140) é a metáfora do duplo funil, ou seja, “[...] mais saber pedagógico para os níveis iniciais, mais saber científico conteudinal para os níveis mais avançados da escolaridade”. Compreendemos que essa noção contribui não somente para distanciar o saber pedagógico do saber específico de cada área, como a aprendizagem, a partir de uma desvalorização de situações que despertem a curiosidade, o interesse, uma vez que acaba por descharacterizar “[...] a natureza mediadora – saber-aprendentes – que configura a matriz de exigência de um saber que dá origem a uma ação profissional socialmente necessária” (Roldão, 2017, p. 1140).

Além disso, tal metáfora contribui para a desvalorização do profissional docente, o que nos primeiros níveis da Educação Básica denota o mito do assistencialismo, discutido por Cartaxo (2015), segundo o qual, quanto menor a criança, menor a necessidade de formação/qualificação exigida para o docente. Esse mito também é válido a partir da falsa noção do maior saber pedagógico na Educação Infantil, por exemplo, em justaposição ao Ensino Médio.

Compreendemos que, a partir da noção de práticas pedagógicas que estabeleçam a mediação e, partindo da compreensão de Tardif (2002) de que o ensino é a relação com o outro, concordamos com Veiga (2004, p. 16) quanto a que “Ensinar exige a apreensão de realidade. Não se pensa o ensino desconectado de um contexto social mais amplo”. Portanto, ser bom professor é inerente ao ‘quem’, desde que se considere seu desenvolvimento cognitivo, contexto inserido e intencionalidade educativa, ou seja, enquanto função social o ensino deve promover a aprendizagem. Desse modo, independentemente do nível de escolarização, um

bom professor articula os diferentes saberes (da formação profissional, curricular, disciplinar, experiencial e cultural) a fim de articular a ação didática, de modo a oportunizar experiências que contribuam para a formação integral do sujeito, bem como a aprendizagem significativa e, portanto, contextualizada (Zabala, 1998). Essas perspectivas devem estar articuladas a um projeto de profissionalização da profissão e de acordo com a compreensão do sistema que a organiza, e a partir das influências daquele que a realiza. Logo, é necessário discutir a respeito da formação docente e seus vários aspectos.

Ser bom professor e as múltiplas influências que o constituem

António Nóvoa, respeitado educador português com inúmeras publicações no Brasil, considera que a educação do educador deve se fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina, e afirma:

[...] eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal (Nóvoa, 1995, p. 17).

A formação docente para o autor é “Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e conhecimentos, [...] é o momento-chave da socialização e da configuração profissional” (Nóvoa, 1995, p. 18). A formação expressa uma relação temporal, já que articula compreensões já sistematizadas (o passado de sua cultura), despertando reflexões do tempo presente e estimulando a crítica para que a inovação sistematize a realidade futura.

Tardif (2002, p. 20) mostra que os futuros professores possuem

[...] crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor [...], [e] antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior.

Desse modo, uma de suas influências são seus professores, os quais formam diversas representações sobre a docência e sobre o que é ser bom professor.

Essas crenças e concepções desenvolvidas enquanto aluno são (re)significadas ou consolidadas com a aquisição do saber da formação profissional (durante a formação inicial ou continuada), aliado aos saberes curricular (oriundo dos programas e manuais escolares) e disciplinar (o conteúdo das matérias ensinadas na escola). É importante destacar que esses três saberes têm influência da concepção de formação e do currículo (Tardif, 2002).

A formação pode ser pautada em três rationalidades (técnica, prática ou crítica), segundo as quais, conforme Bagio, Berger e Pereira (2018, p. 7-8), não deve haver um modelo com um único viés, mas de modo articulado a fim de estabelecer

[...] articulações teóricas, práticas e críticas, com vistas a compor o seu processo de formação com atitudes e valores [...] e também em contato com a prática, refletindo criticamente a fim de uma transformação social e, não somente pessoal e profissional.

Tal afirmação corrobora com Nóvoa (1995, p. 25), quando destaca que “O processo de formação alimenta-se de modelos educativos, mas asfixia quando se torna demasiado ‘educado’”.

Dito de outro modo, numa concepção de processo formativo docente na perspectiva técnica, o currículo é entendido a partir de uma concepção positivista, ou seja, a partir de uma “[...] forma linear como é organizado o conhecimento acadêmico: do geral para o particular, do teórico para o prático, do básico para o ciclo profissionalizante” (Cunha, 1998, p. 12). Além disso, Cunha (1998) explica que nessa linha de entendimento sobre a formação docente, o currículo induz a perspectiva de que a formação inicial é necessária e suficiente para o desenvolvimento profissional. Entendemos sim que é necessária, mas essa formação positivista, conforme exposto pela autora, não foi suficiente, uma vez que os saberes experenciais oriundos da prática docente são importantes para articular reflexões, críticas, articular pressupostos teórico-práticos e para uma formação permanente do professor (Tardif, 2002; Marcelo Garcia, 1999; Imbernón, 2011).

Assim, Chauí (2003, p. 11) indica que o primeiro movimento é, no âmbito das universidades (e demais instituições educativas), público, para que possam emergir novas perspectivas (curriculares, formativas, culturais e de inovação),

[...] precisamos começar exigindo, antes de tudo, que o Estado não tome a educação pelo prisma do gasto público e sim como investimento social e político, o que só é possível se a educação for considerada um direito e não um privilégio, nem um serviço.

Isso, porque em muitos casos, o ‘novo’ é o ‘anterior com nova roupagem’, mas com a mesma lógica, logo produzirá os mesmos efeitos e resultados.

Dito de outro modo, Cunha (1998) destaca que, em muitos casos as reformas curriculares para a formação inicial são entendidas como a inclusão/retirada de carga horária das disciplinas, denotando a falsa impressão de que é um conjunto neutro de conhecimentos, expressos em uma grade de conteúdos que, no âmbito universitário, seria composto de “[...] uma série de documentos [Plano Institucional, Projeto de Curso, Programa de disciplina etc.] [...] que, por assim dizer, constitui as normas, regulamentos e princípios que orientam o que deve ser lecionado” (Goodson, 1995, p. 117).

Essa perspectiva pode ser válida se considerada a tradição seletiva curricular, resultado de um processo ligado à política da cultura e do projeto de sociedade e, a partir da compreensão de que o currículo é o resultado ou o “[...] produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo” (Apple, 2002, p. 59, grifo do autor).

Desse modo, a racionalidade técnica direciona-se a uma perspectiva acadêmica/tradicional ou tecnicista sobre o modo de pensar o currículo e, consequentemente, a formação docente na discussão aqui apresentada. A racionalidade prática (em que a formação do professor ocorre fundamentada no diálogo com os pares e no campo de atuação, pode denotar a valorização da prática sobre a teoria) enquanto foco de formação docente, está pautada em um currículo humanístico. Por fim, a formação com base na racionalidade crítica (atitudes investigativas, de pesquisa e autonomia) é contextualizada e entendida como atividade social e política. O currículo proposto entende o ensinar na perspectiva de que a aprendizagem é transformadora na vida dos sujeitos (perspectiva reconstrucionista social discutida por McNeil (2001) ou histórico-crítica de Saviani (1995). (McNeil, 2001; Cunha, 2015; Bagio et al., 2018).

Destacamos ainda Cunha (1998, p. 16), fundamentada nos estudos de Pierre Bourdieu sobre o conceito de campo (e as estratégias que mobilizam as disputas de poder) que “[...] não há atitude desinteressada quando se pensa na produção de conhecimento, na sociedade capitalista. Mais precisamente, [...], com lutas e estratégias para o alcance de interesses e lucros”. Isso justifica o exposto por Dietrich e May (2015): a necessidade de conhecer as interpelações entre os campos para definir o currículo (e suas inovações) e o perfil profissional, a partir da análise dos contextos social (e de sociedade almejada), histórico, político, econômico e cultural. Por isso, segundo Zabala (1998 apud Gesser & Ranghetti, 2011, p. 6), “[...] o currículo [...] precisa oferecer os meios para possibilitar a análise da situação mundial, criando uma consciência de compromisso ativo [...] possibilitando os instrumentos para a intervenção na transformação social”.

E o bom professor? Seria possivelmente o sujeito que ao mesmo tempo encontra-se imerso em um currículo que o engessa, mas que saiba se ‘desvencilhar’ para promover a crítica, a reflexão e a autonomia dos sujeitos a partir dos entendimentos da teoria, dos saberes oriundos do processo de formação (inicial, continuada e permanente) e dos saberes da experiência.

Ser bom professor: influências do ‘eu’

A pessoa e o profissional são inseparáveis e o trabalho de formação para a docência tem a ver com o desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Isso significa bem mais que fazer um treinamento para o uso de técnicas que são, todavia, necessárias. É preciso fugir de soluções tecnicistas, esclarecendo o conceito de qualidade, a formação da pessoa e do profissional, levando os docentes a falarem da vida, da realidade, de seu repertório e dos alunos, de seus desejos e desafios, de suas dificuldades, de sua capacidade de criar.

Todo e qualquer programa de formação docente precisa ter como horizonte, antes de tudo, a expectativa de um crescimento pessoal e profissional dos próprios docentes e consequentemente de seus alunos. Expectativa de formação que leve professores a marcar a vida dos alunos.

Castanho (2008b) considera que há algum tempo a literatura educacional vem falando do professor e das características que o tornam uma presença importante na vida e na memória de seus alunos. Snyders (1995) compara o professor a um intérprete, sendo sua função tornar a obra o mais acessível possível, o mais presente possível. E que, por mais que não passe de um intérprete, o professor adquire algo da grandeza daqueles que ele apresenta. O aluno tem necessidade de que um caminho tenha sido desbravado entre o que

ele já sabe, sente, aquilo de que tem necessidade para sua própria busca e as novas contribuições. O professor pode ser esse mediador.

Ainda Castanho (2008b) aponta que a produção na área de educação sobre a vida profissional dos professores, geralmente por meio de relatos, vem crescendo. Atualmente há propostas que enfatizam as histórias de vida e os relatos autobiográficos como estratégias para o estudo das práticas e carreiras dos professores. As concepções sobre as práticas docentes encontram-se enraizadas em contextos e histórias individuais que antecedem até mesmo a entrada na escola e estendendo-se por toda a vida.

A literatura pedagógica, no que respeita ao conceito de bom professor, aborda os saberes docentes no campo da formação e da prática pedagógica. Neste particular, os estudos de Tardif (2002) são pertinentes para a reflexão aqui desencadeada. Anteriormente, tratamos dos saberes experiencial, curricular, disciplinar e da formação profissional. Nesta compreensão, dois sujeitos poderiam vivenciar experiências e constituir esses saberes de modo parecido (por exemplo, realizando o processo formativo na mesma escola, universidade, campo de estágio e posteriormente de atuação), mas com um item imprescindível na constituição do bom professor: o saber cultural. Para o autor, esse é “herdado de sua trajetória de vida e de sua pertença a uma cultura particular, que eles partilham em maior ou menor grau com os alunos” (Tardif, 2002, p. 297). E qual a necessidade de considerá-lo?

Assim como as crenças e representações sobre a docência advêm do período escolar, elas também são formadas no seio familiar e no convívio social. Além disso, Tardif (2002, p. 141) ressalta que a personalidade do professor “[...] é um componente essencial de seu trabalho”. É essencial, uma vez que é ela que norteia, de certo modo, os pressupostos metodológicos e avaliativos, além da relação pedagógica.

O bom professor visto pelos alunos, conforme Morales (2006, p. 31), articula a competência para ensinar, controlar a classe e propor atividades e também o relacionamento com eles e, conforme os alunos crescem o olhar torna-se apurado para afirmar que são os bem preparados, que estão motivados com a docência e utilizam as chamadas habilidades didáticas (organização do contexto da aula, objetivos a longo prazo, preocupação com os alunos etc.). Além disso, Morales (2006, p. 33, grifos do autor) ressalta que nas mais diversas idades, é o que

[...] sabe ‘dar segurança’, é próximo e familiar, é sensível às necessidades dos alunos, dá ajuda extra, não discrimina, auxilia os que vão pior, é ‘humilde’ e reconhece os próprios equívocos [...]; os próprios alunos reconhecem que seus bons professores não são iguais.

Estudos como de Trombeta (1997), Cunha (2010), Andrade (2010) e Bühler (2010) apresentam características sobre o ser bom professor e, concluem que em toda a personalidade e/ou práticas metodológicas possuem influência as representações incorporadas sobre a docência. Esse conjunto de características articula-se, em geral, às dimensões profissional, cognitiva e afetiva. Porém, destacamos que em nenhum momento o bom professor é bom não no sentido de ‘bonzinho’, mas pelas práticas desenvolvidas e por mobilizar o interesse e, consequentemente, a aprendizagem significativa (Zabala, 1998).

Para Veiga (2012, p. 32), o ato de ensinar envolve três desafios: é uma tarefa humana (de pessoas para pessoas), que engloba uma dimensão afetiva e cognitiva, portanto, “[...] o ensino é carregado de razão e emoção, é o espaço para a vida, para a vivência das relações entre professores e alunos, para a ampliação da convivência socioafetiva e cultural dos alunos”.

Georges Snyders (1995, p. 158) aponta que:

[...] tanto a ciência como a arte podem conduzir o estudante a um mundo digno de ser amado – e que ele é capaz de amar, que não nos opõe uma hostilidade definitiva. É sem dúvida porque, assim na ciência como na arte, o mundo adquire unidade, sua unidade com o homem pode ser sensível e emocionante.

Assim, ser bom professor envolve o ‘eu’ do professor, que tem sentimentos, pode ser tímido, extrovertido, que conta histórias de vida ou não, que disponibiliza telefone e redes sociais para que os alunos enviem dúvidas e conheçam a sua história ou não, mas, sobretudo é aquele que se conhece para que a sua personalidade não seja um fator de distanciamento entre ele e seus alunos.

Comênia, em 1657, em sua *Didáctica Magna* já apregoava as principais ideias das bandeiras atuais dos educadores. É preciso analisar o que se escreve, e o que se faz, o que se vive, o que se constrói e o que se destrói ao longo de toda a história humana buscando ter permanente clareza sobre os rumos da educação contemporânea e seus desafios (Comenius, 2011).

António Nóvoa, em palestra proferida no Brasil em 31 de maio de 2017, apresentou ideias importantes para enfrentar os tempos e desafios presentes na atualidade. Fala da primeira revolução que foi a da escrita,

3.000 a.C., a segunda, há 500 anos, com o livro com Gutemberg e hoje vivemos a terceira grande revolução, a da informação pela tecnologia eletrônica. Hoje se aprende de maneira diferente. Temos muitas dificuldades: políticas públicas erradas, poderosos interesses privados, professores à mercê de tudo isso. Cruzam-se ilusões tecnológicas. É preciso reforçar a profissão docente. Dar um papel central no domínio da educação. Reforçar o professor. Evitar a diluição da escola pública (Nóvoa, 2017).

Vivemos a 3^a revolução na história da humanidade. Seria o fim do modelo escolar? Espaço, tempo, organização do trabalho do professor, ensino simultâneo. Essa escola acabou? Pensamos que não, mas sua continuação exige uma profunda superação. Esse é o grande desafio. O que vamos fazer nesse mundo digital? Nossas crianças não utilizam o cérebro como nós. Sua relação com o conhecimento é diferente.

É urgente repensar o modelo de 200 anos em todo o mundo. Hoje repensar a profissão é urgente: uma nova maneira de estar na escola. Aprendizagem com autonomia, com diferenciação pedagógica, com personalização da aprendizagem. Há 100 anos surgiu o movimento chamado Escola Nova. É preciso mudar a estrutura da sala de aula. Vem aí a Escola Novíssima.

O movimento Escola Nova enfatizou a criação do saber levando alunos a descobrir, cooperar, ter curiosidade. Pedagogia do trabalho uns com os outros. Estamos num momento de viragem. Não há educação sem conhecimento. A missão é educar através do conhecimento (Saviani, 2008).

Dentro da escola o professor deve ser o organizador do trabalho dos alunos. Professor coletivo. Fora da escola conviver na comunidade, espaço público da educação. Falamos numa profissão mais coletiva, desafio que se prolonga fora da escola. Isso tem que ser possível para evitar que as escolas morram. Que se tornem escolas para os pobres, escolas assistenciais, escolas que vão perder sua força. Precisamos ter coragem de arriscar, coragem dos começos, fazermos o primeiro movimento, o primeiro gesto. Encontrar novos rumos para a educação, para as escolas, para a pedagogia.

Falamos num viveiro do futuro. Todos têm todas as razões para não fazer nada. O apelo é melhorar a formação dos professores: problema quase dramático. É necessária coragem brutal para repensar como trabalhar. Há dois polos: universidade, onde se faz a formação inicial e as escolas, lugar de formação continuada. E a formação fica num debate e embate entre a universidade e a escola. Há um vazio. É preciso construir uma posição como profissional docente. Ninguém se forma sem a colaboração dos outros professores. Esta ausência, este vazio é preciso ser preenchido com o contributo dos professores.

É preciso ter densidade pessoal e cultural, trabalhar sobre nós mesmos. Há necessidade de grupos de pesquisa, de trabalho conjunto, de refletir sobre a própria prática. Isso é formação continuada. Ninguém é professor sozinho. O trabalho coletivo começa desde a formação.

Deixamos a formação sem nos sentirmos responsáveis por esta formação. Não há dois professores iguais. Cada um encontra sua maneira própria. Há os conteúdos da área e há os conteúdos pedagógicos. No meio há um vazio a ser preenchido com conhecimento profissional docente: permite distinguir, agir, tomar decisões, mesmo com dúvidas. A sensibilidade pedagógica, o tato pedagógico, conhecimento que só o profissional tem, está no coração da força da profissão.

Enfrentar com coragem estes tempos de dúvida e incerteza. Novos livros, chegar aonde nunca chegariam. Fazer do destino um livro aberto é o compromisso principal do professor, o que exige mudança profunda. Não é comparável com a dos tetravôs. Antes tínhamos estabilidade da escola, havia crise. Mas não essa mudança estrutural.

Há recuos em políticas públicas, desmoralização da profissão, desgaste social, psicológico, dificuldade de agarrar essa profissão. Muitas tensões e pressões. Há 200 anos não existe tempo tão apaixonante como hoje. Muitas dificuldades, porém. Trata-se de uma geração da mudança.

Considerações finais

Refletir sobre ser bom professor, a partir do que aqui apresentamos, evidenciou dois movimentos: o primeiro é de que o professor ‘ideal’ parece não existir, caso contrário, bastaria uma lista de tópicos a serem percorridos. O segundo movimento expressou que o conceito do bom professor possivelmente é um conceito temporal e depende, portanto, do sujeito que realiza a partir da composição do próprio olhar, com sua história, com sua vivência. Esse conceito temporal envolve um projeto de sociedade, sistematizado na formação ofertada, a qual decorre de um projeto (nem sempre compreendido de modo claro) de currículo, o qual é oriundo de disputas políticas e culturais.

O título deste artigo procurou indicar um movimento, que não é único e acabado na direção de compreender a noção de bom professor, mas um movimento que se modifica e se potencializa de acordo com o olhar, seja de alunos para os professores, seja entre pares, sob o olhar das políticas educacionais ou, ainda, sob o olhar da própria reflexão de cada professor.

Consideramos que a Didática continua extremamente atual e elemento imprescindível na formação docente. Isso porque, superando o viés instrumental, a didática crítica incorpora, a cada dia, novas possibilidades oriundas do avanço científico e tecnológico. Exemplo disso são as metodologias ativas, a articulação entre as tecnologias e o contexto educacional, a pedagogia diferenciada e um processo de ensino-aprendizagem em que professor e aluno sejam sujeitos. Tal viés, procurando superar a exclusão e com base na emancipação e autonomia, visa a um posicionamento crítico questionador. Consideramos que os métodos ativos, base de todo desenvolvimento recente da Didática, representam uma estratégia de ensino com consequências de aproveitamento do potencial instrutivo da docência (Castanho, 2008a; Farias et al., 2011; Veiga, 2012).

Nesse sentido, ser bom professor, no século XXI, considerando os quatro pilares propostos por Delors (2006) – aprender a: ser, fazer, conhecer e viver com os outros – só será possível transcendendo quaisquer amarras vinculadas ao método tradicional e, pressupondo a interação e o fortalecimento da dimensão humana e o aprender colaborativamente.

Quando Prensky (2001, p. 4, grifo do autor) afirma que “Não está na verdade claro para mim o que é mais difícil – ‘aprender algo novo’ ou ‘aprender novas maneiras para fazer algo antigo’. Eu suspeito que seja este último”, concordamos com ele, na direção de que o bom professor procura empreender na compreensão das mais variadas estratégias e linguagens para que o seu aluno comprehenda e associe ou ressignifique aquele conteúdo/noção com os que ele já possui, o que demanda criatividade, reflexão, pesquisa e curiosidade. Pois, aprender algo novo é ‘rotineiro’ em um tempo histórico em que o movimento de informações é muito expressivo.

Quando nos questionamos quanto às influências sobre o que é ser bom professor no século XXI, entendemos que no movimento histórico e de constituição social, quanto maior a proximidade entre professor e aluno (em que não é apenas o primeiro o detentor do saber) e maiores as possibilidades metodológicas, priorizando a compreensão do ‘como’ esse processo de formação e sob qual currículo e, considerando ‘quem, quando e para quem’ são primordiais para procurar refletir sobre isso. Finalmente, poderíamos ainda questionar quem foi seu bom professor. Se você é professor atualmente, que marcas você carrega dele em sua prática pedagógica? O que é ser bom professor para você? São questões que ainda nos impulsionam a permanecer pesquisando e contribuindo para o campo da pesquisa pedagógica na formação docente.

Referências

- Andrade, S. M. S. d. (2010). Representações sociais dos estudantes dos cursos de licenciaturas sobre seus bons professores. (Dissertação de mestrado). Universidade Católica de Santos, Santos. Recuperado de: <http://biblioteca.unisantos.br:8181/bitstream/tede/169/1/Sandra%20Mara%20de%20Andrade.pdf>
- Apple, M. W. (2002). A Política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In A. F. B. Moreira, T. T. da Silva (Orgs.), *Currículo, cultura e sociedade* (p. 59-91). São Paulo. SP: Cortez.
- Bagio, V. A., Berger, T. C. M., & Pereira, A. L. (2018). Formação inicial de professores: qual racionalidade embasa nossos currículos? In *Anais do I Congresso Brasileiro de Pedagogia Universitária* (p. 1-10). Rio Claro, SP.
- Becker, F. (1994). Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. *Educação e Realidade*, 19(1), 89-96.
- Boto, C. (2004). Sobrevidências do passado e expectativas de futuro: a tradição escolar na cultura portuguesa. In M. C. Menezes (Org.), *Educação, memória, história: possibilidades, leituras* (p. 473-520) Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Bühler, C. (2010). Bons professores que fazem a diferença na vida do aluno: saberes e práticas que caracterizam sua liderança. (Tese de doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Cartaxo, S. R. M. (2015). A formação do professor para a Educação Infantil: novas exigências. In D. Camargo & C. A. W. d. S. Clara (Orgs.), *Educar a criança do século XXI: outro olhar, novas possibilidades* (p. 94-117). Curitiba, PR: Intersaberes.

- Castanho, M. E. (2008a). Os métodos ativos e a educação contemporânea. *Revista HISTEDBR On-line*, (29), 58-67.
- Castanho, M. E. (2008b). Sobre professores marcantes. In S. Castanho, M. E. Castanho (Orgs.), *Temas e textos em metodologia do ensino superior* (5a ed., p. 153-162). Campinas, SP: Papirus.
- Castanho, M. E. L. M., & Castanho, S. E. M. (2008). Contribuição ao estudo da história da didática no Brasil. In *Anais da 31a Associação Nacional de Pós-Graduação*. Caxambu, MG: Recuperado em 5 fevereiro, 2019 de <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt04-4031-int.pdf>.
- Chauí, M. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, (24), 5-15. Doi: 10.1590/S1413-24782003000300002
- Comenius. (2011). *Didática magna* (4a ed., I. C. Benedetti, Trad., Obra original publicada em 1657) São Paulo, SP: WMF Martins Fontes.
- Cunha, A. C. (2015). Ser professor: bases de uma sistematização teórica. Chapecó, SC: Argos.
- Cunha, A. C. (2010). Representação do “bom” professor: o “bom” professor em geral e o “bom” professor de educação física em particular. *Educação em Revista*, 11(2), 41-52.
- Cunha, M. I. d. (1988). A prática pedagógica do “bom professor”: influências na sua educação. (Tese de doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Cunha, M. I. d. (1996). *O bom professor e sua prática* (6a ed.). Campinas, SP: Papirus.
- Cunha, M. I. d. (1998). Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. *Educación Superior y Sociedad*, 9(1), 11-20.
- Delors, J. (2006). Educação: um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (3a ed., Jorge Werthein, Dulce Borges e Célio da Cunha). Brasília, DF: MEC/Unesco.
- Dietrich, M., & May, P. (2015). Concepções sobre a inovação curricular nas universidades. In *Anais do XV Colóquio Internacional de Gestão Universitária*. Mar del Plata, AR: Editora da UFSC.
- Farias, I. M. S. d., Sales, J. d. O. C. B., Braga, M. M. S. d. C., & França, M. d. S. L. M. (2011). *Didática e docência: aprendendo a profissão*. Brasília, DF: Liber Livro.
- Franco, M. A. S. (2012). Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In J. C. Libâneo & N. Alves (Orgs.), *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo* (p. 169-188). São Paulo, SP: Cortez.
- Franco, M. A. S. (2015). Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. *Educação e Pesquisa*, 41(3), 601-614. Doi: 10.1590/S1517-9702 2015 07140384.
- Freire, P. (2017). *Pedagogia do oprimido* (64a ed.). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Garcia, C. M. (1999). Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto, PT: Porto Editora.
- Gesser, V., & Ranghetti, D. S. (2011, agosto). O currículo no ensino superior: princípios epistemológicos para um design contemporâneo. *Revista e-Curriculum*, 7(2), 1-23.
- Goodson, I. F. (1995). *Curriculum: teoria e história* (12a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Imbernon, F. (2011). Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza (9a ed.). São Paulo, SP: Cortez.
- Luzuriaga, L. (1983). *História da educação e da pedagogia*. (14a ed., L. D. Penna & J. B. D. Penna, Trad.). São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional.
- Martins, P. L. O. (2012). *Didática*. Curitiba, PR: Intersaber.
- McNeil, J. D. (2001). Curriculum: a comprehensive introduction. (J. C. d. Santos Filho, Trad.). Campinas, SP: Unicamp.
- Morales, P. (2006). A relação professor-aluno: o que é, como se faz. (6a ed., G. S. C. Ribeiro, Trad.). São Paulo, SP: Loyola.
- Nóvoa, A. (1995). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (2a ed., p. 13-33). Lisboa, PT: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2017, maio 31). Desafios do trabalho e formação docente no século XXI. In *Palestra do Sindicato Municipal dos Professores de Novo Hamburgo* [Video]. Recuperado em 5 de fevereiro, 2018 de <https://www.youtube.com/watch?v=sYizAm-j1rM>.
- Pessoa, F. (1994). *Odes de Ricardo Reis*. Lisboa, PT: Ática.

- Prensky, M. (2001). Nativos digitais, imigrantes digitais. (R. d. M. J. d. Souza, Trad.). *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Roldao, M. d. C. (2017). Conhecimento, didáctica e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1134-1149. Doi: 10.1590/198053144367
- Rousseau, J. J. (1995). Emílio ou da educação. (3a ed., S. Milliet, Trad.). Rio de Janeiro: Bertand Brasil.
- Saviani, D. (1995). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (5a ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2008). *Escola e democracia* (Ed. Comemorativa). Campinas, SP: Autores Associados.
- Silva, E. F. d. (2011). A aula no contexto histórico. In I. P. A. Veiga (Org.), *Aula: gênese, dimensões, princípios e prática* (2a ed., p. 15-42). Campinas, SP: Papirus.
- Snyders, G. (1995). Para onde vão as pedagogias não-diretivas? Lisboa, PT: Moraes.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Trombeta, L. H. A. P. (1997). Características do bom professor segundo a percepção de estudantes de Psicologia. *Estudos de Psicologia*, 14(2), 71-74. Doi: 10.1590/S0103-166X1997000200007.
- Veiga, I. P. A. (2004). As dimensões do processo didático na ação docente. In J. P. Romanowski, P. L. O. Martins & S. R. A. Junqueira (Orgs.), *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente* (Vol. 1, p. 13-30). Curitiba, PR: Champagnat.
- Veiga, I. P. A. (2012). Ensinar: uma atividade complexa e laboriosa. In I. P. A. Veiga (Org.) J. P. Romanowski, L. A. Wachowicz, M. E. M. L. Castanho, M. I. Cunha, M. E. D. A. André, P. L. O. Martins, *Lições de didática* (p. 13-33). Campinas, SP: Papirus.
- Vieira, R. d. L. (Org.) . (2014). *Ecos da ditadura na sociedade brasileira (1964-2014)*. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica. Recuperado em 5 fevereiro, 2018 de https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/ecos-da-ditadura_ebook.pdf
- Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre, RS: Artmed.