



## COMO SER UM BOM PROFESSOR NA VISÃO DE UM GRUPO DE ALUNOS

**Jefferson Peixoto Silva**

*Universidade Paulista – UNIP*

### **Resumo**

O presente trabalho pretende apresentar parte dos resultados obtidos por meio de pesquisa de campo realizada com um grupo de alunos de uma escola da rede pública estadual paulista. O principal objetivo é apresentar uma súmula descritiva de falas que classificaram algumas atitudes docentes como adequadas ou inadequadas e, assim, assumir uma abordagem alternativa que aponte para a fértil possibilidade de se considerar os alunos como fonte de aprendizagem e formação de professores. Para os alunos entrevistados um bom professor deve ser carismático; criativo e saber impor limites, não devendo: deixar de trabalhar o que o aluno gostaria de aprender; demonstrar desinteresse pelo que faz; ir despreparado às aulas; ser inflexível; desconsiderar o quanto ele é importante para o aluno; desrespeitar seus alunos; descontar nos alunos seus problemas pessoais; generalizar; ser displicente com o nome do aluno; ter postura vingativa; eleger os “queridinhos” nem ser displicente com o tema indisciplina.

**Palavras-chave:** Alunos; Professores; Condutas docentes.

## **HOW TO BE A GOOD TEACHER IN VIEW OF A GROUP OF STUDENTS**

### **Abstract**

This paper intends to present some of the results obtained through field research conducted with a group of students from a public school in São Paulo state. The main objective is to present a summary of descriptive words that some actions classified as adequate or inadequate teachers and thus take an alternative approach that points to the fertile possibility of considering students as a source of learning and teacher training. For students interviewed a good teacher should be charismatic, creative and learn to set limits and must not: leave working what the student would like to learn, show disinterest in the making; go to class unprepared, be inflexible; disregard how much he is important for the student; disrespecting their students; students cashing in their personal problems; generalize; being careless with the student's name; having vindictive posture; elect the "darlings" or be careless with the theme indiscipline.

**Keywords:** Students; Teachers; Professors conduct.

## Introdução

Não é novidade que a Educação em nosso país precisa de urgente desenvolvimento qualitativo, assim como também não é nova a defesa por uma formação docente ajustada ao nosso tempo e à realidade dos nossos alunos. Neste sentido, já faz tempo que as concepções de educação e docência defendidas por Paulo Freire (1921-1997) têm servido como referencial de peso no sentido de apontar alguns dos caminhos pelos quais as práticas educacionais devem passar rumo a um processo de ensino-aprendizagem que seja significativo e, portanto, dotado de qualidade.

Em suas críticas àquilo que ele, Paulo Freire, chamava de Educação bancária, isto é, a concepção segundo a qual o professor seria o detentor do saber e o aluno apenas um receptáculo onde o professor depositaria os conteúdos (daí a analogia com o banco), o eminente educador brasileiro alertava para o fato de que o aluno não é um ser vazio e nem tampouco um recipiente ou estrutura oca sobre a qual se deveria despejar ou depositar conteúdos, mas sim um ser cognoscente que possui saberes, crenças, medos, sonhos, desejos e perspectivas que devem ser levados em conta no processo educativo, processo este que não consiste em mera transmissão e que perde seu potencial de acontecer satisfatoriamente se não seguir o caminho do diálogo:

[...] o educador já não é mais aquele que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. E para ser autoridade, funcionalmente, é necessário estar a favor da liberdade e não contra a mesma. E ninguém educa ninguém e tão pouco educa a si próprio: os homens educam em comunhão mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática bancária, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos. (FREIRE, 2005, p.68).

Como se vê, a defesa assumida por Paulo Freire em prol de uma educação que considere o aluno e o seu saber como elementos ativos do processo de ensino-aprendizagem o levou a frisar que *o educando, ao ser educado, também educa* e isto significa dizer que a via deste processo não é de mão única no sentido professor-aluno, mas envolve também o fluxo aluno-professor, formando uma realidade marcada profundamente pela inter-relação entre professor e aluno, mediada pelo diálogo.

Olhando por esta perspectiva, fica evidente que na concepção freireana o professor deve considerar o aluno como um dos agentes de ensino e não apenas como elemento destinatário de aprendizagem, ou seja, deve se orientar no sentido de ver o aluno como alguém com quem ele, o professor, também aprende.

A proposta apresentada por Freire continua sendo encontrada recorrentemente nos discursos de diversos educadores, escritores, gestores e técnicos responsáveis pela formulação das políticas públicas educacionais. Mas não é apenas entre os pensadores e formuladores das propostas e políticas educacionais que o discurso em prol da educação dialógica se manifesta, ele também está no cotidiano da escola, nos discursos dos professores, gestores e demais executores das referidas propostas e políticas no interior das escolas. Isso, no entanto, não significa que tais princípios estejam sendo, de fato, seguidos ou pelo menos implementados.

Muito pelo contrário, as queixas de desmandos, autoritarismo e falta de comunicação/diálogo no cotidiano escolar continuam sendo frequentes entre professores, alunos e até por gestores escolares, refletindo-se, invariavelmente, na qualidade do ensino e do aproveitamento escolar.

É neste contexto que se pode ofertar o presente trabalho ao campo educacional como uma tentativa de contribuição. Na pesquisa que serviu de referência para a apresentação deste trabalho, o principal protagonista não foi o professor e nem tampouco o pesquisador, mas sim os alunos e, sendo assim, o mesmo se apresenta como uma tentativa de tirar o *ouvir os alunos e dialogar com eles* do campo

meramente teórico-mental e levá-lo à dimensão da realidade material vivenciada, em uma tentativa de unir efetivamente os dois polos da práxis pedagógica.

Trata-se, portanto, de uma abordagem alternativa que considerou os alunos entrevistados não como meros objetos da pesquisa, mas como agentes dotados de visões e perspectivas capazes de indicar lacunas e rumos a seguir. Há que se considerar que esta não era necessariamente a expectativa que se tinha ao iniciar o trabalho. No início pretendia-se apenas ouvir os alunos a fim de conhecer o que eles pensavam a respeito do ensino de História. Os resultados, no entanto, foram muito mais proveitosos do que se esperava, uma vez que eles parecem ter aproveitado a oportunidade de serem ouvidos para, enfim, manifestarem diversos contentamentos e discontentamentos que vinham carregando, e o fizeram não no sentido de simplesmente desabar, mas sim, na direção de propor mudanças de rota, rumos corretivos em algumas práticas educacionais consideradas por eles inadequadas e, por isso, produtoras coadjuvantes da má qualidade do ensino.

### **Fundamentos e pressupostos teóricos**

Mais do que simplesmente listar atitudes docentes e fatos do cotidiano escolar classificados pelos alunos como positivos ou negativos, o enfoque assumido neste trabalho se ampara no pressuposto de que o ato de dar voz aos alunos caracteriza um tipo de olhar que tem o potencial de gerar elementos substancialmente proveitosos à reflexão e à formação continuada dos professores, uma vez que a partir dessas falas é possível colocar em evidência o sentido que os alunos atribuem às práticas docentes e escolares que eles vivenciam, podendo-se extrair daí um rico material de subsídio a estudos, pesquisas, reflexões e à própria formação dos docentes.

Esse não é, todavia, um tipo de abordagem muito convencional do ponto de vista das práticas docentes e das instituições oficiais de ensino, ainda que existam bons discursos de ampla repercussão que lhes são favoráveis, como os discursos em defesa da educação libertadora preconizada por Paulo Freire e outros que desde o movimento escolanovista têm defendido a adoção de métodos ativos e a democratização das relações entre professores e alunos. Embora o discurso já seja convencional, as práticas parecem ainda não ser, isso porque ainda pesa contra esse tipo de abordagem todo o passado de uma tradição, tanto no que se refere à lógica de funcionamento das organizações, quanto no que se refere às concepções pedagógicas e os modelos de escola que se constituíram com base nessas concepções ao longo de nossa história.

Do ponto de vista da lógica das organizações, Almeida (2005) aponta para a existência de uma tradição que se estruturou em torno do paradigma clássico ou da simplificação, paradigma este que servia de base às organizações totais, as quais foram “fundadas na razão fechada simplificadora e que em nome da eficácia e do lucro, buscam a homogeneização das diferenças” (ALMEIDA, 2005, pág.15).

As organizações totais primavam pela manutenção da ordem utilizando-se de mecanismos repressivos de controle social, pautando-se na ideia de que tudo o que não pudesse ser compreendido ou que ameaçasse a ordem deveria ser afastado, daí, por exemplo, a criação de presídios e hospícios, sem desconsiderar também a própria escola.

Pode-se dizer que, até o fim da Segunda Guerra, predominou no cenário brasileiro e mundial um modelo de escola de tendência aristocrática – vinculada ao modelo entrópico de organização – caracterizado pela dificuldade de acesso e de trajeto no seu interior. Portanto um modelo fechado e, em muitos aspectos, semelhante aos hospícios e presídios, principais modelos totais de enquadramento das pessoas a um modelo de sociedade. (ALMEIDA, 2005, pág. 16).

A partir da década de 1960, no entanto, em uma atitude de franca oposição às organizações totais, despontaram os movimentos de contracultura, evidenciando que um novo paradigma – o holonômico ou da complexidade – estava a surgir. Ao contrário do paradigma

clássico, o holonômico se caracterizaria por uma postura mais democrática de aceitação do diferente e de negação ao autoritarismo.

Já o paradigma da complexidade está fundado na razão aberta ou complexa e que considera a complementaridade entre os diferentes (ALMEIDA, 2005, pág. 15).

Inspirado nesse novo paradigma – o da complexidade – procedeu-se à tentativa de abertura das organizações, dentre as quais a escola, mas essa tentativa ainda está em processo e, sendo assim, não se pode dizer que esse movimento recente tenha sido capaz de romper com os séculos de predomínio da tradição autoritária que regia as instituições totais.

Diante do cenário exposto, não é difícil compreender porquê a escola parece reivindicar para si o direito de disciplinar o aluno enquanto o aluno procura cada vez mais se negar a receber tal disciplinamento. Grande parte das queixas dos docentes em relação à (in)disciplina dos alunos gira em torno da perplexidade de professores que parecem não entender porquê o aluno teima em não lhe obedecer. Acontece que estamos vivenciando não apenas um choque de gerações, mas também os fortes impactos da contraposição de dois paradigmas de naturezas bastante diversas.

A despeito disso, no imaginário coletivo parece que ainda predomina o modelo de professor característico das organizações totais. Ao professor todos deviam ouvir e respeitar incondicionalmente, pois era ele quem detinha o conhecimento e, este conhecimento, somado ao posto ocupado por ele, justificavam seu poder. Se, por um lado, o domínio do conhecimento que ele possuía lhe rendia profunda admiração por se tratar de um conhecimento a que poucos tinham acesso, por outro lado o lugar que ele ocupava impunha um enorme respeito, convertido na grande maioria das vezes em grande pavor, pois era ele quem detinha o poder de aprovar ou reprovar e não raramente abusava desse poder. Se é verdade que, como aponta Silva (2005), a liderança em sala de aula pode passar pelo caminho do

autoritarismo, do carisma da licenciosidade, ou das relações democráticas, não é difícil enxergar que as organizações totais favoreciam o predomínio de uma espécie de autoritarismo consentido, pois o professor usava sua autoridade porque sabia do poder de sua condição e o aluno geralmente consentia porque sabia quem mandava e também porque, de um certo modo, tendia a ficar encantado com a quantidade de informações e conhecimentos que o professor era capaz de *armazenar*.

Neste cenário, ao professor cabia ensinar e, aos alunos cabia aprender, ele falava e os alunos ouviam, ele ditava as regras e os alunos obedeciam, enfim, tudo funcionava pela perspectiva da simplificação e quem não se enquadrava não entrava na escola ou nela não podia permanecer.

Isso nos mostra que qualquer atitude docente que se pautar por esse tipo de imaginário tende a encontrar ferrenha resistência e tornar difícil a vida de quem quiser se orientar por ela, pois ela faz referência a um modelo de instituição cujos traços principais continuam existindo, mas os valores que os embasam não são compartilhados pelas novas gerações. Os alunos que temos hoje não pensam mais com a cabeça das instituições totais, eles já pensam a partir do novo paradigma e, sendo assim, ficar lutando para tentar reestabelecer a velha ordem não é eficaz e nem é algo que valha a pena fazer. O que vale realmente a pena é tentar aprender a lidar com esse novo tipo de aluno que temos. Neste sentido, as palavras de Silva (1993) são de grande valia.

A escola dedicada ao ensino básico tem, a partir dos anos 50 em muitos países e, de modo especial, a partir dos anos 60 em nosso país, sido sacudida por demandas antes não presentes com tão grande intensidade. A afirmação da democracia, após a Segunda Guerra Mundial, como valor a ser buscado universalmente pelos governos e pelos povos, atingiu a escola (SILVA, 1993, pág. 67).

Paralelamente a esse conflito gerado pelo choque de dois paradigmas antagônicos, o cenário dos modelos de escola e das concepções pedagógicas que fundamentam esses respectivos modelos também enfrentaram ao longo dos tempos seus próprios embates. Estando



a serviço das organizações, não há como negar que as oscilações sofridas por esses modelos e concepções refletem e são refletidas nas mudanças pelas quais as organizações passam. Não se está tentando determinar quem muda quem, apenas se está chamando a atenção para as profundas relações existentes entre a lógica das organizações e o formato dos modelos e concepções de educação que nelas se praticam.

Sabe-se que no Brasil o primeiro tipo de escola que tivemos, considerando-se o limiar da colonização, foi a escola jesuítica caracterizada por métodos que se convencionou chamar de tradicionais (ARANHA, , 2006, pág. 1999). Até pelo menos meados de 1930, quando o movimento da Escola Nova ganhou força, o modelo tradicional herdado do ensino jesuítico dominou o cenário pedagógico oficial brasileiro, sem nenhum outro que com ele rivalizasse.

Após o modelo escolanovista haver se apresentado como alternativa ao modelo tradicional, sem que tivesse, contudo conseguido se estabelecer efetivamente, o país sofreu o Golpe Militar que impôs outro modelo, o Tecnocrata. Paralelamente a ele, no entanto, crescia extraoficialmente a influência da Pedagogia Libertadora defendida por Paulo Freire, mas na medida em que ela avançava, a violência da repressão contra tudo o que cheirava a democracia e/ou pudesse ser associado à esquerda também se avolumava.

Uma vez superado o período militar, houve ainda espaço para reabertura das discussões em torno da Pedagogia Libertadora, mas com força muito diminuída e cercada por algumas aparentes contradições que acabaram por ensejar outro tipo de concepção baseada na tentativa de superação dessas supostas contradições. Tal concepção ficou conhecida como pedagogia crítico-social dos conteúdos ou pedagogia histórico-crítica, mas ela também não se tornou a concepção dominante, uma vez que os programas oficiais passaram a proclamar uma simpatia proeminente pelas teorias construtivistas.

Outra tendência que não pode ser desconsiderada e que sintetiza bem a polarização entre concepções de escola e modelos pedagógicos totais (Tradicional, Tecnicista) e outros de cunho aberto ou democrático (Escola Nova, Pedagogia Libertadora, Pedagogia Crítico-social dos conteúdos e até mesmo o construtivismo) foram as ditas pedagogias não-diretivas, cuja principal vertente teve em Carl Rogers (1902-1987) seu principal proponente.

O cenário apresentado até aqui nos mostra o quanto é preciso se apropriar do saber culturalmente acumulado nas áreas da educação e da pedagogia a fim de se reconhecer o campo no qual estamos pisando e as tendências para as quais o horizonte indica que precisamos seguir. Talvez fosse interessante, inclusive, atentar para a história dos modelos de formação de professores que têm sido replicados e praticados, pois eles também podem ter muito a dizer a respeito dessa problemática. Do ponto de vista da lógica das organizações e da história dos modelos de escola e das concepções pedagógicas, o horizonte parece indicar em direção favorável ao pressuposto assumido neste trabalho, isto é, se o caminho que estamos seguindo é o da abertura das organizações e da busca por modelos e concepções democráticas, sem dúvida alguma, ouvir os alunos e reconhecê-los como sujeitos capazes de dar sua contribuição para a melhoria da organização escolar é um caminho proveitoso.

Do ponto de vista dos modelos de formação de professores, há uma discussão em torno de basicamente quatro modelos que parece indicar para a mesma direção citada anteriormente, a saber, a da abertura das organizações e, conseqüentemente, das relações dentro das mesmas. Trata-se dos modelos intitulados: *tecnicista*, *reflexivo*, *mestria* e *intelectual crítico*, os quais, de certa forma parecem povoar os cursos de formação de professores no Brasil de modo pouco sistematizado, isto é, características de uns e de outros parecem coexistir no dia a dia de tais cursos, ainda que alguns tenham aparecido mais pontualmente em alguns momentos de nossa história e outros apareçam apenas intuitivamente na grande maioria das vezes.

A respeito dos modelos *tecnicista* e *reflexivo*, o trabalho de Gomes (1992) é uma boa referência, uma vez que o autor busca caracterizar e contrapor os dois modelos. Para ele, o primeiro modelo – do professor como técnico – obedece a uma lógica de aplicação do conhecimento científico. Dentro desta perspectiva, o professor seria uma espécie de aplicador de regras e procedimentos pré-formulados por outros, o que lhe coloca em condição de subordinado daqueles (os cientistas) que formulariam como e o que o professor deve fazer diante de cada situação que surge em sua prática. Para o autor esse modelo seria limitado, já que em sua prática, o professor é constantemente colocado diante de situações que fogem às regras e aos casos previamente identificados.

Como contraponto ao modelo tecnicista, Gomes (1992) apresenta o conceito de *professor reflexivo*, também chamado por ele de profissional prático. O *professor reflexivo* seria aquele que, dotado de um conjunto de conhecimentos prévios, ativaria tais conhecimentos em toda a sua complexidade e diversidade sempre que inserido em uma ação/situação educativa. Tal modelo pressupõe que, no momento em que age, o *professor reflexivo* analisa (ou reflete, para ser fiel ao conceito) o que está se passando e sobre como vai lidar com aquela determinada situação, na tentativa de atuar da melhor maneira possível. Depois disso, passada a situação, ele põe-se a refletir sobre como ele agiu e como refletiu diante da situação que originou sua ação.

Apesar das bases filosóficas e psicológicas de reflexão e autoconhecimento contidos no modelo apresentado, Pimenta (2002) direciona a ele severas críticas. Para essa autora, todo ser humano é reflexivo e a transformação de um adjetivo comum a todos os homens em conceito é im procedente. Ela critica também o fato de o modelo reflexivo depositar todo o peso da formação do professor na prática, deixando a teoria em segundo plano. Não se deixa de reconhecer em sua crítica que tal modelo significou um avanço em relação ao tecnicismo, mas afirma que mesmo assim ele ainda cai no tecnicismo, uma vez que o formando aprende sobre a necessidade de *refletir-na-Olh@res*, Guarulhos, v. 1, n. 2, p. 221-246, Novembro, 2013.

*ação* e depois *sobre a ação*, passando fazer isso tecnicamente, pois tal procedimento se torna invariavelmente um imperativo, um padrão. Além disso, ela aponta o ambiente escolar como um ambiente restrito e pouco propenso a favorecer tal prática, especialmente por conta do individualismo que costuma imperar.

Sua proposta, portanto, é que o professor seja formado como um *intelectual crítico*, pois existem condicionantes sociais e políticos provenientes das políticas públicas em educação que são muito mais amplos e complexos do que aquilo que muitas vezes se manifesta superficialmente na realidade específica do ambiente escolar. Segundo essa visão, o professor precisa ser capaz de olhar para além do lócus em que atua e, assim, compreender as relações, os reflexos e os impactos daquilo que vem de fora pra dentro, do macro para o micro, apreendendo, por exemplo, os reflexos da política neoliberal e sua lógica de Estado mínimo sobre os recursos, saberes, procedimentos e práticas adotados nas escolas.

Paralelamente aos três modelos citados, há outro que é o de *mestria*, o qual está muito mais para o modelo *técnico* do que para o de *intelectual crítico*, embora seja apresentado por Amaral, Moreira e Ribeiro (1996) como elemento de inspiração e suporte ao modelo reflexivo, concepção esta que exigiria a presença de um supervisor de ensino ou em outros termos, um tutor que deveria acompanhar o professor reflexivo em formação a fim de ajudá-lo a se familiarizar com o procedimento de refletir *na e sobre a ação*.

De fato, a formação por *mestria* consistiria em um aprendizado baseado na imitação das técnicas aprendidas com um professor mais velho, considerado por sua experiência um detentor do saber fazer docente. O aprendizado deste modelo basear-se-ia na transmissão do saber que o mestre detém para o formando, sendo rico em formulações práticas, mas, dependendo do contexto, deficiente de bases teóricas que eventualmente pudessem subsidiar os processos de questionamento, criação e construção de sua prática que, segundo se pressupõe, o *intelectual crítico* seria capaz de conduzir /realizar.

Como se observa, a evolução das concepções e modelos de formação de professores parece mesmo caminhar no sentido da abertura das instituições e das relações que se operam em seu interior, apresentando-se como mais uma razão para que se argumente em favor de abordagens alternativas e centradas no aluno, ainda que estas não sejam dominantes.

Até aqui foram apresentados os pressupostos teóricos deste trabalho, sendo oportuno frisar neste momento que eles significaram inspiração para o que se tentou fazer e corroboraram o caminho que se percorreu, mas a referência que guia e fundamenta efetivamente esta proposta se encontra em Freire (1979; 1996; 2006) e em Charlot (2000).

Além daquilo que já foi dito sobre Paulo Freire, justifica-se a menção à sua figura e obra como referências deste artigo por conta de sua reconhecida defesa em prol de uma educação ancorada no diálogo e no respeito pelo aluno, tanto do ponto de vista daquilo que ele é e representa para o processo de ensino-aprendizagem, como também por conta daquilo que ele sabe e pode contribuir. Cabe reforçar que para ele o aluno deveria ser entendido como um sujeito tão capaz de ensinar como de aprender, uma vez que o ensino e a aprendizagem são partes de um mesmo processo, razão pela qual *não há docência sem discência* (FREIRE, 1996, p.23).

A formulação do propósito deste trabalho amparou-se também na noção de *relação com o saber* proposta por Bernard Charlot (2000), de acordo com a qual o aluno é um sujeito que interpreta o mundo e dá a ele um sentido (CHARLOT, 2000, p.33), ou seja, o aluno é um sujeito que atribui significado às coisas e que precisa ser compreendido dentro deste processo de atribuição de sentidos, uma vez que são tais sentidos atribuídos que pautam as percepções, as ações e as reações no âmbito das práticas educativas e do aproveitamento escolar.

Como é sabido, este autor tornou-se notório na área educacional, sobretudo por ter se voltado a investigar a questão do fracasso escolar propondo que a relação estabelecida subjetivamente por cada indivíduo em sua relação com o saber exerce papel fundamental na questão do fracasso ou sucesso do aluno. Tal posição significou uma grande ampliação de perspectivas diante da *teoria da reprodução* representada por autores como Bordieu e Passeron, os quais atribuíam o sucesso ou o fracasso à posição social do indivíduo e não necessariamente a interpretação que este indivíduo faz de sua posição.

### O cenário e a pesquisa

Proceder-se-á, a seguir, a apresentação de um conjunto de atitudes docentes que um grupo de alunos entrevistados apontou como condutas reprováveis e inadequadas para a consecução de um ensino com qualidade. Tal entrevista fez parte da pesquisa de campo que resultou no desenvolvimento da dissertação de mestrado intitulada *O sentido que os alunos de uma escola da rede pública estadual paulista atribuem ao ensino de história*. No decorrer da entrevista, os alunos foram espontaneamente deixando de responder as perguntas previamente formuladas, as quais eram diretamente relacionadas às características peculiares da disciplina história e começaram a falar a respeito de determinadas práticas docentes que os inquietava. Era como se eles estivessem aguardando por um momento de serem ouvidos e, assim que entenderam haver conseguido, se puseram a colocar para fora aquilo que estava preso. Mas não foi só isso, além das condutas reprováveis, eles também indicaram diretamente algumas características que um bom professor deveria ter, conforme se observará.

A realização da pesquisa ocorreu no ano letivo de 2007 e envolveu alunos da E.E Aristides de Castro, instituição de ensino localizada na Rua Leopoldo Couto de Magalhães Júnior, no bairro do Itaim-Bibi, área nobre de São Paulo. Na ocasião em que os dados foram coletados, a escola contava com um público misto, formado

basicamente por alunos que moravam nas adjacências da escola e dispunham de uma condição socioeconômica elevada, bem como por alunos que vinham de bairros mais pobres e que ali estudavam porque o pai ou a mãe consideravam aquela uma “boa escola”. Na maioria dos casos, os alunos provenientes de bairros mais carentes iam acompanhados das mães que os deixavam lá para estudar enquanto estas iam desempenhar atividades domésticas nas casas de moradores do bairro ou trabalhar no comércio local.

O interesse pelo tema e pela escola como espaço para a coleta de dados surgiu no ano de 2005, durante o meu trabalho como professor de História naquela instituição. Logo nos primeiros dias de aula, considerando que aquele era meu primeiro ano por lá e que os alunos não me conheciam, coloquei-me o propósito de executar o que considerava o procedimento básico para os primeiros dias de aula: apresentar-me e, em seguida, falar sobre a matéria que lecionaria no decorrer do ano letivo. Na medida em que ia adentrando as classes daquela escola e me apresentando aos novos alunos como seu professor de História, fui sendo surpreendido por vários deles que faziam questão de demonstrar certo despreço pela disciplina com a qual me competia trabalhar. Quando dizia que seria o professor de História, via nitidamente no semblante de alguns alunos uma expressão de desagrado enquanto ouvia outros dizendo em alto e bom som: *vixe, credo*, e outras expressões com o mesmo sentido.

Diante disso passei a me preocupar com a seguinte questão: Por que estes alunos não gostam de História? (ou pelo menos demonstram não gostar?). Foi então que surgiu meu interesse em estudar o tema ora apresentado, de modo que o levei ao programa de Mestrado em Educação.

Tendo em vista que os objetivos da pesquisa envolviam a tentativa de apreensão de uma realidade bastante subjetiva (a de buscar compreender o sentido que os alunos atribuem ao ensino de História) recorreu-se à entrevista como método para obtenção dos dados. Apesar de ser um instrumento largamente utilizado, o questionário foi

descartado por considerar-se que naquele contexto ele teria um alcance muito mais superficial do que a entrevista, sendo entendido como muito mais apropriado para pesquisas com caráter quantitativo.

Entre os diversos tipos de entrevistas possíveis<sup>1</sup>, a pesquisa semiestruturada foi a que se mostrou mais apropriada aos objetivos estabelecidos. De acordo com Lüdke e André (1986), a entrevista semiestruturada prevê a elaboração de um roteiro – assim como a estruturada – mas não pressupõe uma obediência rígida ao roteiro estabelecido, pois concede a liberdade para que ajustes e adequações sejam feitos de acordo com o desenrolar da situação de pesquisa.

Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível(...) a entrevista semiestruturada que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34).

Para a entrevista, as seguintes perguntas foram apresentadas, considerando que até a terceira delas a ordem foi mantida, depois disso a espontaneidade dos alunos predominou e surpreendentemente, mesmo com seu predomínio, as demais questões acabaram por ser atingidas. As perguntas previamente organizadas e levadas para a entrevista foram:

- 1- O que é História para você?
- 2 - Você gosta de estudar História?
- 3 - O que você aprende em História?
- 4 - Para que estudar História?
- 5 - Você já teve um bom professor de História? Como ele ensinava?
- 6 - O que é um bom professor?

---

<sup>1</sup> O trabalho de Lüdke e André (1986) apresenta três alternativas possíveis: A entrevista não-estruturada ou não-padronizada, a padronizada ou estruturada e, por fim, semiestruturada. A não-estruturada e a padronizada não serão explicitadas em seus detalhes por não terem sido adotadas neste trabalho.



As duas últimas perguntas nem chegaram a ser apresentadas formalmente aos alunos porque eles passaram a respondê-las espontaneamente, antes que fosse necessário pontuá-las. Não foi preciso lhes perguntar o que eles consideravam ser um bom professor porque eles tinham muito a dizer a este respeito e o fizeram prontamente, tão logo surgiu a oportunidade. Vejamos então uma síntese do que emergiu de suas falas.

### **Como ser um bom professor na visão de um grupo de alunos: O que um bom professor não deve fazer**

Ao falar sobre as atitudes docentes que eles consideravam inadequadas ao bom desempenho das aulas e do ensino, os alunos listaram doze posturas as quais eles entendem que os professores não devem ter. Mesmo que tenha ficado para o final do trabalho, a apresentação das visões manifestadas pelos alunos a respeito de tais posturas e procedimentos é o que se estabelece como objetivo principal deste trabalho.

Por questões de espaço e de perspectiva adotada, o trabalho se limitará a listar as práticas consideradas indesejáveis pelos alunos e a corroborá-las pela transcrição de algumas falas selecionadas, ou seja, não haverá comentários sobre tais falas, em primeiro lugar, por conta do espaço que não se tem para uma explanação desse tipo, e em segundo lugar, porque ao mesmo tempo em que essas falas são autoexplicativas em relação aos seus títulos, deixá-las sem comentários tira do autor o protagonismo e o entrega aos alunos que foram os verdadeiros autores das falas.

Deste modo, o terceiro dos atores envolvidos, o leitor, poderá fazer sua interpretação livremente, tanto individual como coletivamente. Sugere-se e espera-se, inclusive, que as falas dos alunos abaixo transcritas sirvam para fomentar discussões em reuniões pedagógicas e em demais processos de formação de professores, com todo o questionamento, debate e interpretação que elas por si só podem

fomentar. O mesmo se aplica às *características de um bom professor* que também foram mencionadas pelos alunos e serão apresentadas mais adiante.

Se, todavia, isto não se apresentar suficiente, a transcrição completa e a interpretação devidamente explanada de tais falas pode ser encontrada em Silva (2008).

Vamos então às falas. De acordo com os alunos entrevistados, o bom professor **não deve**:

**1. Deixar de trabalhar o que o aluno gostaria de aprender.** Para elucidar este ponto, a fala do aluno C é um ótimo parâmetro.

Bom, depende. Não lembro muito do que aprendi. Para aprender bastante história depende mais do professor, porque na maioria dos livros de História, parece que a parte mais legal fica no final e não dá tempo de estudar porque a gente nunca chega nele. Você pode até aprender aquilo que os professores colocam na sua cabeça, mas sempre que você está folheando ali o livro você vai achar uma foto bem legal e quase nunca você chega naquela foto que você quer aprender. (Aluno C).

Conforme mencionado anteriormente, por questões de limitação de espaço e de recurso estratégico, as falas dos alunos não serão comentadas e interpretadas uma a uma, pois como se observa, elas são autoexplicativas. Além disso, os títulos que lhes foram dados já representam a interpretação que o autor deste trabalho lhes atribui.

**2. Demonstrar desinteresse pelo que faz:**

Porque também na maioria das vezes passa [no sentido de ficar para trás, sem ser aprendido] mais essa parte da mitologia... E acho que ninguém aprende, e essa parte aí seria até bem mais legal de trabalhar. É bem mais legal de um aluno...Porque tem muito aluno que não presta atenção. A maioria dos professores quer que os alunos prestem atenção numa coisa que nem o professor quer mais saber, ele fala pra você com o mínimo de entusiasmo possível. Ele pega e fala: 'abram o capítulo, leiam essa parte aí e depois façam o resumo e já era... (aluno C).

Se o professor não tem interesse de passar aquilo para você, como é que ele quer que a gente tenha interesse naquilo que nem ele se interessa? (aluno H).

### **3. Ir despreparado à aula.**

Pior que é verdade! Ah, sem contar aqueles que passam um texto e falam: 'então, esse cara fez isso... e não lembra e tem que abrir o livro (aluna B).

### **4- Ser inflexível.**

Mas, o professor quando chega na sala é aquilo: o que mais estamos vendo este ano é sobre a política brasileira. Então ele chega na sala e fala só sobre a política, ele não vai falar sobre os índios e mais nada. O nosso chegou e começou a falar sobre Getúlio Vargas e está até agora falando aí de um monte de presidentes. Ele não vai chegar e falar assim: 'Ah! Getúlio Vargas falou, falou, falou... agora vamos pensar 10 minutinhos...' Não, ele não vai falar isso aí e mudar totalmente de rumo... (aluno C).

### **5- Desconsiderar o quanto ele é importante para o aluno.**

A gente nunca teve professora de História, desde o começo do ano, ela chegou faz uns quatro meses. Você dar a matéria da 8ª série que o conteúdo é muito importante, porque agora acabou! A gente vai para o colegial e daí pra frente estamos com vontade de crescer mesmo... Ela conseguir dar uma matéria em quatro meses é impossível! A gente até ficou falando que ela não é uma boa professora, mas... (aluna B).

### **6- Desrespeitar seus alunos.**

A gente teve uma professora desse tipo, a I., por exemplo, ela chegou na nossa sala, abriu a porta, sentou e disse: calem a boca! Pronto, começou mal... (aluno C).

### **7- Descontar nos alunos seus problemas pessoais.**

[...]eu acho que pra um professor ser bom, a primeira coisa que ele tem que fazer é... acho que a vida pessoal do professor tem que ficar na porta da sala de aula, porque tem professor que entra..."(aluno C)  
"E traz os problemas dele pra sala de aula..."(aluno H).  
"É, e traz os problemas, porque tem a casa dele, como foi o dia dele e aí ele traz e desconta nos alunos, agora tem professor que chega e pode estar super triste, mas quando abre a porta da sala ele muda totalmente, e é um professor criativo(...). (aluno C).

## **8- Generalizar.**

Ela [professora M.] é bem diferente de qualquer outro professor, que nem a I., que chegou na sala, gritou e todo dia faz uma anotação. A M. não, ela sabe diferenciar os alunos, ela consegue separar o aluno que está ali brincando um dia daquele que brinca a semana toda. (aluno C).

## **9- Ser displicente com o nome do aluno.**

Agora, tem professores que irritam a gente né? A coisa que mais me irrita é quando a professora A. erra meu nome. (aluno C).

## **10- Ter postura vingativa.**

Eu acho que ontem ela só tirou minha prova porque ela errou meu nome e eu disse: professora, já chega né? Você já errou meu nome o ano inteiro, será que na última semana não dá pra você falar direito? Aí ela olhou pra minha cara assim e disse: nossa, eu falei? Aí não passou nem um minuto, eu disse: professora, a T. está olhando a minha prova. Nossa, ela veio que nem um foguete, pegar minha prova, acho que ela veio se vingar de mim”. (aluno C).

## **11- Eleger os “queridinhos”.**

Mas ela puxa teu saco sim. Qual professor que entra na sala e diz assim: *Cadê a A.* (em referência a aluna B), *que pena que ela não veio, assim não dá pra dar ponto pra ela?*[...] Oh, o que seria um professor ruim? É aquele que entra na sala, não dá bom dia e é um professor puxa-saco, porque ninguém que vem pra escola é obrigado a chegar na sala de aula e chegar o professor e ficar puxando o saco de um aluno só. Ou ele trata todos os alunos de forma igual, ou então ele vai tratar cada aluno diferente. Ele não pode simplesmente pegar dois alunos e dizer: Estes são os melhores alunos da sala e eu vou tratá-los assim, e com os outros fazer assim: ah, fez bagunça! Saia da sala, e o aluno que é o do peito dele, se fizer qualquer coisa de ruim ele não põe pra fora da sala. Ou você é igual com todos os alunos da sala ou você é diferente com todos, tem que ser uma coisa assim.[...] Mas quem é o queridinho do professor vira uma pessoa mimada, porque sabendo que o professor é queridinho dele, vai querer tirar vantagem de tudo. Por que tem certas pessoas, que estão totalmente mimadas, sabe? (aluno C).

O mau professor é igual o que eles estão falando aí, é o professor que fica na maioria das vezes usando um aluno como parâmetro para a sala toda e fala assim: por que vocês não são como ela? (aluna E).

## **12- Ser displicente com o tema indisciplina.**

Só que tem um problema, isso é meio relativo. Se você pegar um professor da escola particular, vai, que nem um bom professor às vezes gosta de um assunto que agente não gosta, porque é aquilo, o aluno da escola pública, não é porque estou diferenciando muito, mas a maioria não quer aprender, eles

vem para a escola porque é de graça, porque eles não estão pagando, o que ele vai perder com isso? Eles vêm para bagunçar e para fazer amigo. Sabe, eles não vêm para aprender, então agente acaba se prejudicando por causa deles, e também não aprende, então acaba não despertando o interesse e não sabendo o que agente poderia saber se agente estudasse em outra escola. Então por exemplo, você vê ó, estamos na mesma escola, olha a diferença da minha sala, para tua sala, a diferença da matéria, viu uma coisa que a gente não viu, você viu talvez uma parte legal do Brasil, com a mesma matéria e agente não. Talvez você tenha visto tipo..., essa parte do Jânio que você falou, a gente nem viu esse cara! (aluna B).

Não é, não é, se você pegar todas as salas e juntar tudo e colocar numa balança você vai ver que nossa sala vai pesar bem mais que as outras ... A nossa sala, a questão é, não são todos os alunos, é meia dúzia que consegue transformar todas as aulas em um lixo. (aluno C).

Isso depende muito dos alunos, porque ele tenta uma vez, vê que ninguém está interessado... (aluna B).

Como é que ele vai passar algo que ele goste sendo que a sala inteira não quer aprender.(aluno D).

Opa, a sala inteira não! Na minha sala só uns dois terços! (risos). (aluna A).

Agente fala muito que o ensino ta ruim, que isso, que aquilo, mas agente também tem um...comportamento... (aluno H).

Não é todo mundo, é uma boa parte, a nossa sala mesmo, a 8ª B, é a pior sala da escola. (aluno C).

Ela sabe ser legal e impor limite, a M. é legal pra caramba, mas ela não sabe impor limite. Eu cheguei pra ela esses dias e falei: professora, enquanto você não impor limite, enquanto você não tomar a rédea da sala, você não vai conseguir dar aula. (aluno D).

Ela [a professora M] não desperta nem um pouco de interesse em mim de eu querer aprender mais. Se ela tocasse em pelo menos um assunto que eu dissesse: “nossa gente, isso é legal hein, eu vou procurar saber mais”, talvez. Porque o professor não consegue fazer isso... Pensa em uma outra matéria, porque eu acho que você gosta muito de História, pense em uma outra matéria, uma que você não goste. Só porque você quer saber você vai correr atrás daquilo, sendo que o professor não te levou nem um pouquinho a querer correr atrás daquilo? (aluna B)

Como se observa, juntamente com os demais onze temas mencionados pelos alunos, o da indisciplina é um dos mais complexos, levando-os a atitudes que vão da responsabilização do professor à culpabilização dos próprios alunos. Mas não foram só atitudes consideradas inadequadas que eles mencionaram, eles também fizeram referências a uma espécie de padrão ideal de professor o qual para eles, precisaria ter basicamente três características.

### **Como ser um bom professor na visão de um grupo de alunos: As três características de um bom professor**

De modo afirmativo, os alunos consideraram que há três características fundamentais as quais definem um bom professor. Há que se considerar é claro, que as doze atitudes listadas como inadequadas (presentes na seção anterior) também podem ser utilizadas no sentido afirmativo, isto é, podem ser convertidas nos seus contrários e, sendo assim, os professores que não reproduzem aquelas posturas passam a serem considerados bons professores. Dentre todas as características de um bom professor, no entanto, as que receberam destaque exatamente de modo afirmativo por parte dos alunos foram as seguintes:

#### **1- Ser carismático (ter boa didática)**

É porque nossa professora sempre procura falar um pouco de tudo, ela nunca fica presa em um assunto. Então ela fala dos africanos, tal, tudo que ela aprende na faculdade... (aluna E.).

Cara, a B., ela era uma professora do caramba! Não dá pra falar outra coisa, Ela passava a melhor matéria do melhor jeito possível, você conseguia entender tudo(...)Ela passava a matéria de uma forma interessante, sabia impor limites e era legal, por que o professor não pode ser assim? (aluno H).  
Porque, saber impor limite, saber fazer atividades diversificadas e ser carismático, acho que é o essencial pra ser um bom professor. (aluno H).

## **2- Ser criativo (diversificar as atividades)**

Pra mim, só uma palavra: um professor criativo! Independente de tudo, tem que ser um professor criativo. (aluno C).

Ah, um professor [criativo] que não passa todo dia o mesmo trabalho, aquele que chega na escola com um tópico e fala: façam um trabalho assim, assim e assado...Tem que ser um professor que chegue e faça assim: Crie uma idéia, faça um trabalho diferente, não só um trabalho no papel, traga uma apresentação para a sala de aula, por exemplo. Acho que este é realmente um professor criativo. (aluno C).

## **3- Impor limites (ter firmeza, manejo de sala)**

Ela sabe ser legal e impor limite, a M. é legal pra caramba, mas ela não sabe impor limite. Eu cheguei pra ela esses dias e falei: professora, enquanto você não impor limite, enquanto você não tomar a rédea da sala, você não vai conseguir dar aula. (aluno D).

Ah, pra mim também, ele tem que saber impor esses limites, explicar a matéria, ser carismático, pelo menos, porque, não dá! A maioria dos professores que temos são chatos. (aluna L).

## **Considerações finais**

A relação professor-aluno é um campo que precisa receber constantes investimentos, uma vez que é por meio dela que o ensino pode ou não acontecer efetivamente diante do modelo de escola que temos.

Infelizmente este é um campo ainda muito precário, pois velhas práticas convivem com novos cenários e novos agentes, produzindo um descompasso recorrentemente marcado pelo conflito e pela violência. Trata-se de uma verdadeira guerra de gerações que só será amenizada quando se perceber que cada geração tem seus próprios valores e que os modelos antigos não são necessariamente melhores ou piores, são apenas o que havia em dado momento. Assim como os modelos que agora existem não estão aí para desafiar os antigos, estão

apenas buscando seu lugar, assim como aconteceu com os padrões de outrora e será com os do porvir.

Em nome da manutenção de padrões de uma determinada época, muitos professores insistem em não assumir um diálogo com seus alunos, entendendo que se o fizerem estarão contrariando a ordem e a decência. Mas, de quê ordem estamos falando? De uma ordem que insiste em conservar valores desgastados e que só tem gerado mais desgaste, sendo ele do pior tipo, o desgaste do respeito e da confiança. Uma ordem que acostumou as pessoas a olharem as outras com desconfiança e com ar de superioridade ao invés de ensinar a ver o outro como um sujeito de direitos e um companheiro de aprendizagem em potencial. É preciso que o professor entenda que dialogar com seus alunos, ouvi-los e dar-lhes voz não é sinal de derrota, mas de amadurecimento, tanto como pessoa humana quanto como profissional. É preciso vencer os preconceitos e se colocar na sala de aula não como o senhor do saber, mas como o servo da sabedoria e, enfim, seguir os conselhos do mestre Paulo Freire e se deixar *ser educado enquanto educa*, entendendo que, de fato, *ninguém educa sozinho, mas em comunhão*.

Como se observou, buscou-se apresentar este trabalho como um exemplo de abordagem alternativa, deixando-se amplo espaço para que as falas dos alunos ecoem e os apresente como protagonistas principais deste trabalho, apontando para o fato de que há muito que se aprender com eles em matéria de formação de professores. Para preservar o respeito as suas identidades, os nomes de todos foram omitidos e cada um deles recebeu uma inicial aleatória. A despeito disso, são pessoas reais com sonhos, visões, sugestões e contribuições reais.



## Referências bibliográficas

ALMEIDA, Júlio Gomes. **Como se faz escola aberta:** experiência de abertura de uma escola na periferia de São Paulo. São Paulo: Paulus, 2005.

AMARAL, M<sup>a</sup>. J.; MOREIRA, M<sup>a</sup>. A.; RIBEIRO, D. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores.** Porto: Porto Editora, 1996.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da pedagogia:** geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, Sul, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 27.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** 42 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & ensino de História.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GOMES, Angel Peres. O Pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

PIMENTA, S.G. e GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Carla Christiani. **A relação de poder em sala de aula**. São Paulo: LCTE Editora, 2005.

SILVA, Jair Militão. Trabalho docente no ensino básico: Novas demandas, novas competências. **Revista Renascença de Ensino e Pesquisa**, 1993.

SILVA, Jefferson Peixoto. *O sentido que os alunos de uma escola da rede pública estadual paulista atribuem ao ensino de história*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Cidade de São Paulo. São Paulo, 2008.