

*Maria Eugênia Castanho*

meu@dglnet.com.br

Professor marcante, professor inesquecível, professor ideal... 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. Pesquisas as mais variadas buscam detectar o que faz com que um professor seja marcante. O escritor John Steinbeck considerava que ser um bom professor é algo semelhante a ser um bom artista e que há tão poucos grandes artistas quanto grandes professores.

Para Snyders (1995, p. 107), é uma alegria encontrar uma pessoa “que realiza a união de uma competência, de um conjunto de convicções e de uma experiência de vida...”.

Amar-se-á um professor que souber – por exemplo, em história – apoiar-se em elementos precisos, minuciosos, severos, rigorosos, cientificamente estabelecidos, mas também mostrar aos alunos os fatos fundamentais, os aspectos gerais, uma síntese que englobe os pormeno-

res e abranja as questões levantadas pelos alunos; evocar os grandes problemas da história, isto é, em última análise, as lutas e as trocas entre as diferentes formas de civilização. (Snyders 1995, p. 111)

Lembra ele que preceitos que nos foram apresentados como inovações revolucionárias já se encontram no século XIX, quando Claude Bernard, por exemplo, escrevia: “Não é preciso querer ensinar aos jovens; é preciso lançar neles os germes da ciência, e não os frutos” (*apud* Snyders 1995, p. 109). Snyders afirma que talvez essas fórmulas pareçam novas porque ainda não conseguimos transferi-las para os fatos.

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, que ele representa (*idem*, p. 113). Em suma, 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 (*idem, ibidem*).

Costa (1998, pp. 117-118) procura levantar o que seria o professor ideal baseado em características de professores com os quais conviveu. Considera que, embora haja sempre exceção, há três grupos principais de qualidades: *técnicas* (experiência no campo pedagógico, experiência no campo em que ensina, e o conhecimento amplo da matéria ou matérias que leciona), *físicas* (saúde, higiene e asseio pessoais) e *morais* (sentimento do dever, respeito à pessoa humana e decência e humanidade básicas).

Abramovich (1997, p. 6) ouviu escritores famosos sobre professores inesquecíveis e afirma que em todos os relatos os professores escolhidos foram

(...) apresentadores do mundo, agentes de transformação pessoal, responsáveis por encaminhamentos significativos, por revelações,

por descobertas decisivas, por ser paradigmas, por momentos [importantes]. Suas significâncias éticas, suas exigências e expectativas, sua compreensão do real interesse de cada aluno depoente permeiam todos os parágrafos.

A importância de professores marcantes pode ser examinada pela recente produção na área de educação sobre a vida profissional dos professores, geralmente por meio de relatos. Diversos estudos mostram que relatos de vida profissional de docentes eram pouco considerados na teoria pedagógica, pois seriam não-científicos e obstáculos diante de inovações impostas pela ciência ou pela sedução da técnica (Catani *et al.* 1997, p. 25). Hoje, há propostas que enfatizam as histórias de vida e os relatos autobiográficos como estratégias para o estudo das práticas e carreiras dos professores (*idem*, p. 32). As concepções sobre as práticas docentes não se formam nos cursos de formação, encontrando-se enraizadas em contextos e histórias individuais que antecedem até mesmo a entrada na escola e estendendo-se por toda a vida.

Há alguns anos venho colecionando relatos escritos de professores sobre lembranças de professores marcantes, positiva ou negativamente.<sup>1</sup> De modo geral, as boas lembranças superam as lembranças de maus professores. As características que tornaram marcantes tais professores são várias, destacando-se, em todas elas, a profunda inter-relação entre aspectos profissionais e pessoais. É possível perceber que a dimensão pessoal e a dimensão profissional se entrelaçam, fazendo um todo indivisível e responsável por uma postura admirável como professor. São descritos professores que “amavam o que faziam”, que “valorizavam o aluno”, que “sabiam explicar muito bem a matéria”, que “motivavam as aulas”, que eram “seres humanos ímpares”...

1. Exemplos desses relatos, por meio de excertos, estão em dois capítulos de minha autoria em duas obras publicadas no ano 2000 e referidas ao final, na Bibliografia (ver Castanho 2000a e 2000b).

Nóvoa 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)

Os estudos que vêm sendo feitos nas duas últimas décadas com histórias de vida têm visão prospectiva, buscando elementos para pensar a formação de novos professores.

A questão da identidade é fundamental quando nos indagamos sobre a vida e a pessoa do professor, quando queremos saber como e por que cada um se tornou o professor que é (Kramer e Souza 1996, p. 22). A partir de 1984 deu-se a viragem e os professores foram recolocados “no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação” (Nóvoa 1995, p. 15).

O exame dos relatos que venho reunindo permite algumas análises com relação à formação de novos professores e mostra que o ensino “não se esgota na dimensão técnica, apelando para o que há de mais pessoal e profundo em cada um de nós” (*idem*, p. 10). As análises poderiam assim ser explicitadas:

*Não há “receitas” para a solução de problemas pedagógicos* – A situação de sala de aula é altamente complexa, envolve múltiplos aspectos e não é possível reduzi-la a poucas variáveis a manipular. Isso não significa que não seja possível dar indicações práticas para o trabalho pedagógico (a presente obra, com indicações concretas em vários de seus capítulos, confirma a afirmação). Significa que não há conselhos infalíveis aplicáveis a qualquer contexto.

Lembro-me de um relato oral, tempos atrás, em que uma professora universitária descreveu como melhor avaliação que havia tido em sua vida escolar as provas orais com o professor de ciências. A prova era aplicada com cada aluno – a classe vazia, o professor ao lado da lousa. O aluno ia desenhando e escrevendo, o professor ia orientando, corrigindo o que precisava ser esclarecido. O aluno terminava a prova feliz e com as dúvidas esclarecidas. Quer dizer, uma prova oral, geralmente fonte de tensão e nervosismo, era usada para ensinar, para precisar conceitos em formação, para aclarar idéias. Ensino e avaliação eram um só processo. Esse me parece um bom exemplo do que afirmei: não há receitas. Não se pode dizer: “façam-se provas orais”. O importante é a postura educadora do professor, vendo, em cada momento, uma possibilidade de interagir e propiciar o crescimento do aluno.

*O professor marcante ensina bem, conhece bem sua área* – É interessante observar que muitos relatos registram que o professor “sabia explicar”, os alunos “entendiam a matéria”. Isso significa, entre outras coisas, que o professor domina a estrutura da matéria que ensina e prevê a adequação ao nível do aluno. De uma maneira ou de outra, ele investiga o que o aluno já sabe e ensina a partir daí. Ausubel, psicólogo cognitivista norte-americano, abre seu livro de 625 páginas com a afirmação: “Se eu tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio, diria isto: o fato isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos” (Ausubel *et al.* 1980, p.1).

Conceitos básicos em Ausubel são os de *aprendizagem significativa*, *aprendizagem mecânica* e *estrutura cognitiva*. Ele afirma que quando o novo conhecimento é apresentado com os devidos cuidados para se articular com os já existentes na estrutura cognitiva do aluno, a aprendizagem significativa tem lugar. Quando ocorre o inverso, temos a aprendizagem mecânica e pouco duradoura. No professor marcante há, além das características afetivas, profunda cognição envolvida quando

se o descreve. Isso leva a afirmar que a aprendizagem significativa tem lugar numa tal situação. Os novos conhecimentos são incorporados de maneira dinâmica e não mecânica à estrutura cognitiva dos alunos.

*O professor marcante não dá apenas aulas expositivas, por melhores que sejam* – O professor lembrado como marcante geralmente trabalha com variadas técnicas em sala de aula. Não dá exclusividade às aulas expositivas, embora também delas se utilize. Promove várias atividades diferentes e propicia interação grupal.

Costumo dizer que o movimento do espírito ao tentar assimilar o mundo exterior (a cultura) parte da *síncrese* (visão nebulosa e indiferenciada do todo), passa pela *análise* (de cada parte, parte por parte) e atinge a *síntese* (visão integradora), da qual decorre nova síncrese e assim sucessivamente. A aula expositiva – bem feita, com a competência requerida – cabe nos momentos de síncrese e de síntese. A análise, que é a fase mais demorada, deve ensejar inúmeras atividades individuais e grupais para que os alunos possam *de fato* manipular as idéias e efetuar aplicações do conhecimento.

Reduzir o ensino a aulas expositivas significa compactuar com posturas empiristas que consideram o aluno uma folha em branco na qual se inscrevem os conhecimentos. Significa acreditar que o aluno aprende apenas ouvindo em vez de manipular conceitos.

*O professor marcante geralmente alia características positivas do domínio afetivo às do domínio cognitivo* – Os bons professores são descritos como aqueles que estimulam a independência dos alunos; são cordiais e amistosos em classe, criam condições para uma visão crítica da sociedade e da profissão, demonstram segurança e domínio de si, estimulam a participação, valorizando o diálogo, organizam o ensino sem se considerarem os “donos do saber”, são autênticos e verdadeiros etc.

De fato, o ensino se exerce num terreno *humano*, vale dizer, prenhe de idéias, sentimentos, percepções e emoções. E o professor que marca seus alunos é geralmente aquele cujas palavras repercutem positivamente neles. Não nos esqueçamos de que cada palavra dita é carregada de significações e irá repercutir diferentemente na estrutura cognitiva de cada aluno, dependendo de sua história pessoal quando da aquisição de cada conceito prévio.

Entendo o bom professor também como uma *calorosa presença* na vida de seus alunos, sem se eximir das tarefas intelectuais pelas quais é responsável. Convém lembrar um alerta de Kupfer (1989, pp. 99-101) sobre a importância da dimensão afetiva na relação professor-aluno, mostrando que o professor, guiado por seu desejo, tem o esforço imenso de organizar, articular, tornar lógico seu campo de conhecimento e transmiti-lo a seus alunos. Ao aluno cabe a apropriação dos elementos que se engancham em seu desejo, que fazem sentido para ele. Se o professor souber aceitar isso (sem renunciar às suas próprias certezas, já que é nelas que se encontra seu desejo) estará contribuindo para uma relação de aprendizagem autêntica.

*O professor marcante planeja suas aulas* – Os alunos percebem quando as aulas são planejadas. O ensino é uma atividade que se caracteriza por *atos lógicos*, *atos estratégicos* e *atos institucionais*. Nos atos lógicos se insere basicamente todo o trabalho de planejar como se desenrolará o processo de ensino e aprendizagem. Nos atos estratégicos incluem-se as atividades e técnicas a desenvolver visando aos objetivos traçados. E nos atos institucionais estão todas as ações que *legitimam* o processo ocorrido (notas, documentos, registro de frequência etc.).

O bom professor organiza seu trabalho visando ao progresso dos alunos, evitando situações caóticas e promovendo interações enriquecedoras. São planejadas atividades livres com clareza dos fins a atingir – o professor é um autêntico *mediador* na produção do conhecimento.

*O professor marcante, embora possa até desconhecer, usa, em sua prática, pressupostos da teoria interacionista* – É possível perceber pressupostos interacionistas nas práticas dos professores marcantes descritos que podem ser identificados com autores conhecidos, tais como os que são analisados a seguir.

Bruner, nos Estados Unidos, Piaget, na Suíça, e Vygotsky, na Rússia, chegaram, não sincronizadamente, a resultados comuns com relação ao novo lugar e objeto da ciência psicológica. Não são inatistas ou empiristas, defendendo uma relação dialética entre sujeito e cultura, em que o conhecimento é estruturado mediante ações do sujeito sobre o mundo exterior. O conhecimento não é cópia do mundo exterior e não preexiste no sujeito. Há permanentemente construção e reconstrução.

Bruner prefaciou, em 1961, nos Estados Unidos, o livro *Pensamento e linguagem*, de Vygotsky. Naquele momento ele reconhece a originalidade do pensamento do autor, mas apresenta algumas ressalvas teóricas. Só mais tarde é que foi, mais e mais, aproximando-se das teses vygotskianas e aceitando o novo objeto da psicologia: a cultura. As mais recentes produções de Bruner refletem uma posição teórica muito próxima à de Vygotsky.

Bruner foi pioneiro ao elaborar uma teoria de ensino, na década de 1960. E é muito importante dizer que ele não deixa de continuar apontando a validade de se ensinar a estrutura da matéria para que o aluno aprenda melhor. Em sua última obra, afirma:

Mantenho firmemente os pontos de vista expressos na minha obra anterior [*The process of education*, 1960, *Toward a theory of instruction*, 1966, *The relevance of education*, 1971], sobre o ensino de uma matéria: a importância de dar ao discente um sentido da estrutura gerativa de uma disciplina, o valor de um “currículo em espiral”, o papel fulcral da descoberta autoproduzida na aprendizagem de uma matéria, e por aí adiante. (Bruner 2000, p. 65)

Encontrar uma tal afirmação em Bruner é muito interessante dado que ele participou dos diálogos que formaram e reformaram a psicologia durante todo o século XX e continua participando dos diálogos no início deste século (ele fala de sua história “já prolongada” como psicólogo) e dado que defende uma “psicologia cultural” muito próxima às concepções de Vygotsky (Bruner 1991).

De meu ponto de vista, Bruner, Piaget e Vygotsky têm muitas aproximações no interacionismo que defendem, e as distâncias teóricas que neles podem ser apontadas explicam-se pelos contextos culturais bastante diferentes em que viveram e produziram (Estados Unidos e o primado de uma sociedade pragmática; Suíça, uma sociedade liberal na plena acepção do termo; e Rússia, uma sociedade com um projeto social novo e com todos os percalços históricos conhecidos). Essas posições interacionistas estão implícitas nas práticas atuais de sucesso docente.

*O professor marcante articula as posições teóricas na disciplina que ensina com postura política clara* – Ele liga o que ensina (dimensão microestrutural) com o que acontece no plano macroestrutural, buscando mostrar as inter-relações entre os fenômenos: “O ato de ensinar sempre contém uma posição epistemológica que, por sua vez, está alicerçada numa compreensão político-filosófica de mundo” (Cunha 1998, p. 67).

Paulo Freire (1994) afirma que se vive atualmente uma pós-modernidade reacionária. O professor marcante, em muitos casos, trabalha com vistas à instalação de uma pós-modernidade democrática e progressista.

### *Encerrando*

Vivemos um tempo que valoriza a formação inicial e a formação continuada alicerçadas na prática real e na constituição da profissão docente.

Aceito o conceito de realismo inovador como postura docente para os dias atuais, significando evitar atitudes de ingenuidade ou de conformismo diante dos desafios das salas de aula de hoje.

Entendo que ser professor é também aceitar a aventura, os riscos, os desafios, perseguir “grandes metas, distinguindo-as dos objetivos realizáveis a curto prazo; manter um certo grau de liberdade; analisar a experiência própria e reconhecer o valor dos erros e dos acertos; escutar e reconhecer a razão dos outros; repensar a sua vida e reviver cada dia” (Cavaco 1995, p. 190).

As habilidades requeridas para ser um professor marcante não são inatingíveis, desde que não nos esqueçamos de que “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (Nóvoa 1995, p. 17).

O professor é um artesão numa prática pessoal, integrando as várias contribuições das várias disciplinas, capaz de auto-observação, auto-avaliação e auto-regulação. Ensina a caminhar com passos firmes e também ensina o fascínio do ousar. Ensina trilhas e desenvolve o atrevimento de sair das trilhas aprendidas.

Em resumo, amplia os horizontes próprios e dos alunos, faz-se seguro e incute segurança, busca a verdade a despeito de todas as dificuldades e contingências. Mas, no meio de tudo isso, não é um super-homem ou uma supermulher: tem anseios, dúvidas, medos, inseguranças, sonhos, esperanças e desesperanças.

Vivemos contextos em que é difícil ser esse professor. O presente texto é um convite para que cada um busque tornar-se um professor marcante e inesquecível na vida de seus alunos. A palavra tem poder. Um poder a ser usado para promover pessoas e torná-las melhores e mais felizes numa sociedade emancipada.

### *Bibliografia*

ABRAMOVICH, Fanny (org.). *Meu professor inesquecível*. São Paulo: Gente, 1997.

- AUSUBEL, D. et al. *Psicologia educacional*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BRUNER, J. *Actos de significado*. Madri: Alianza, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Cultura da educação*. Lisboa: Edições 70, 2000.
- CASTANHO, Maria Eugênia. “A criatividade na sala de aula universitária”. In: VEIGA, Ilma P.A. e CASTANHO, M.E. (orgs.). *Pedagogia universitária: A aula em foco*. Campinas: Papirus, 2000a.
- \_\_\_\_\_. “Professores e inovações”. In: CASTANHO, Sérgio e CASTANHO, M.E. (orgs.). *O que há de novo na educação superior: Do projeto pedagógico à prática transformadora*. Campinas: Papirus, 2000b.
- CATANI, D.B. et al. (orgs.). *Docência, memória e gênero: Estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997.
- CAVACO, M. Helena. “Ofício do professor: O tempo e as mudanças”. In: NÓVOA, Antonio (org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.
- COSTA, Newton. “O professor ideal”. In: DORIA, Francisco A. (coord.). *A crise da universidade*. Rio de Janeiro: Revan, 1998.
- CUNHA, M.I. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM, 1998.
- FREIRE, Paulo. “Pedagogia do oprimido trinta anos depois”. *Cadernos de Pesquisa* nº 88, fev. 1994.
- KRAMER, S. e SOUZA, S.J. (orgs.). *Histórias de professores*. São Paulo: Ática, 1996.
- KUPFER, M.C. *Freud e a educação*. São Paulo: Scipione, 1989.
- NÓVOA, Antonio. “Os professores e as histórias de sua vida”. In: NÓVOA, Antonio (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.
- SNYDERS, Georges. *Feliz na universidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.