



QUEM É O “BOM PROFESSOR” UNIVERSITÁRIO? ESTUDANTES E PROFESSORES DE CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DIZEM QUAIS SÃO AS (IDEAIS) QUALIDADES DESTES PROFISSIONAIS

Autora: Suzana Schwartz¹² – UNIPAMPA

Co-autora: Zoraia Aguiar Bittencourt³⁴ – UFFS

Resumo

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa que buscou investigar o perfil pessoal e profissional do “bom professor” universitário idealizado por docentes e estudantes do Ensino Superior. Os dados foram obtidos a partir da análise de dois instrumentos entregues a discentes e docentes, nos quais os participantes deveriam assinalar (e sugerir) qualidades pessoais e profissionais do “bom professor” por níveis de prioridade. Os resultados apontam para convergências e divergências entre as ideias de alunos e professores sobre o que é necessário para ser um “bom professor”. Ao explicitá-las, intentamos contribuir para que se repensem modos de ser e de fazer que estão presentes no meio acadêmico. As conclusões parciais do estudo encaminham para alguns afastamentos entre as expectativas dos alunos em relação aos aspectos inerentes à prática pedagógica do “bom professor” e à ação docente efetivada. Pontuar essas questões, socializá-las e repensá-las talvez possa contribuir como alternativa para problematizar os processos de ensino e de aprendizagem no Ensino Superior e para possibilitar aos docentes repensar suas práticas, ressignificando-as em seu contexto de inserção.

Palavras-chave: Bom professor, Ensino Superior, Processos de ensino e de aprendizagem.

Introdução

A qualidade da educação brasileira tem sido evidenciada em inúmeras pesquisas como bastante precária, especialmente no que se refere à educação denominada pública e gratuita. Esse fato está diretamente relacionado ao aparente despreparo dos professores para promover um ensino de qualidade. Conseqüentemente, a universidade como agência formadora de professores está sendo questionada.

As instituições de ensino devem ter como finalidade a aprendizagem qualitativa do aluno. Pode-se aprender bem de diversas maneiras desde que essas motivem a reconstrução

¹ Doutora em Educação – Professora Adjunta da Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão, Coordenadora do Curso de Pedagogia - suzana@jsexport.com

² (Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA – Campus Jaguarão/RS)

³ Mestre em Educação – Professora Assistente da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Erechim, Curso de Licenciatura em Pedagogia - zoraiabittencourt@gmail.com

⁴ (Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS – Campus Erechim/RS)

do conhecimento e fomentem a autoria individual e coletiva dos sujeitos participantes (DEMO, 2011). O fator que mais e melhor contribui para essa empreitada é a qualidade docente (DEMO, 2008). Muitas mudanças estão acontecendo na educação superior e essas precisam repercutir no modo como as universidades e faculdades vêm organizando seus recursos e atualizando suas propostas de formação (ZABALZA, 2004).

Essas alterações estão encaminhando para outras, inerentes à vida e ao trabalho dos professores do Ensino Superior. O que deles se espera, as demandas que lhes são feitas variam e precisam ser explicitadas. Esse quadro está exigindo que os professores repensem seus enfoques e estratégias de atuação, a fim de acompanhar as transformações.

É papel das universidades, além de transmitir o conhecimento científico acumulado, produzi-lo, socializá-lo, contribuir em avanços qualitativos e potencializar o contato com o meio social, econômico e profissional, com cuja melhoria precisa querer e poder colaborar. O Ensino Superior é espaço de conhecimento: transmissão, construção, divulgação e aplicação do ensino e da aprendizagem.

Além disso, a universidade necessita reelaborar a percepção de que uma de suas atribuições, no sentido mais amplo, é contribuir para a preparação das novas gerações que irão conduzir o país, a sociedade, a educação, o que vai além do papel de preparar novos e inovadores profissionais para o mercado (DEMO, 2008).

Nesse contexto se insere este estudo. Ao tratar de investigar, identificar e delimitar as características de um “bom professor”, suas estratégias de ensino e de aprendizagem, que incluem as relacionadas com a avaliação, pretende contribuir para que se repensem ações que estão sendo desenvolvidas, algumas vezes, sem o acompanhamento da necessária reflexão e análise de sua coerência e adequação.

Contextualizando o estudo

O conhecimento muda constantemente, se amplia, se reestrutura em outras bases, demandando ser ressignificado constantemente. Antigamente, a educação em diferentes níveis cumpria a função de tornar acessível a informação, já que outras fontes eram raras, às vezes inexistentes.

Entretanto, hoje a informação tornou-se muito mais acessível, encaminhando para uma mudança dos papéis a serem desempenhados por alunos e professores e de suas prioridades. Ao sujeito atual é demandado, além de saber, de (re)construir a competência técnica, saber

fazer em situação. Não é suficiente que a universidade seja apenas meio de acesso a informações. Seu papel é contribuir para que o sujeito tenha uma “cabeça bem feita” em lugar de “uma cabeça bem cheia” (MORIN, 2000), já que o significado do aprender está no desenvolvimento da capacidade para organizar a informação e tirar proveito dela (ZABALZA, 2004).

No entanto, percebe-se que muitos cursos de licenciatura, originados em moldes tradicionais e tecnicistas, não vêm atendendo às exigências constituídas pelo avanço da sociedade no que diz respeito ao conhecimento e a competências que devem compor a formação dos alunos, futuros professores.

Esse cenário tem contribuído para a discrepância entre as características dos egressos dos cursos de formação inicial e o que a realidade educacional do país está demandando. Isso pode ser percebido pelos diferentes instrumentos avaliativos aplicados em diversos níveis de escolaridade (SAEB, ENEM, SINAES, ENADE)⁵, tendo a maioria evidenciado resultados decepcionantes em relação à qualidade das aprendizagens construídas.

É possível perceber que as habilidades requeridas pelo avanço das tecnologias e das diferentes formas que o trabalho vem assumindo impõem a exigência de competências distintas dos professores e dos alunos, para priorizarem, entenderem e interpretar informações, o que implica, também, estar habilitado a transitar pelas diferentes áreas do conhecimento e das relações existentes entre elas.

Savater (2007) afirma que se exige muito dos professores, mas que esses, em quase todos os países, se encontram um pouco abandonados pela sociedade. Exige-se muito dos professores, mas eles não são se sentem valorizados, não desfrutando, na sua maioria, da dignidade e do bem-estar social (DEMO, 2011), especialmente o professor das escolas públicas que, no Ensino Fundamental, representam 90% da categoria. Apesar do discurso tão repetido de que educação é prioridade, o professor do Ensino Fundamental nunca foi prioridade. “Sendo o professor um dos protagonistas cruciais da cidadania popular, não faz sentido mantê-lo excluído, esperando que dê conta da exclusão de grande parte dos alunos públicos” (DEMO, 2011, p.45). A questão salarial não é a única variável que constitui esse problema, existem professores que seriam maus profissionais com qualquer salário por não possuir compromisso ou competência, mas, “antes de tudo, vem a dignidade profissional” (DEMO, 2011, p 45), a qual depende sim de uma remuneração condizente com a importância do cargo.

⁵ SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica); ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio); SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior).

Nesse cenário, acrescenta-se a percepção de que os professores parecem não estar sendo adequadamente preparados para lidar com competência técnica em relação aos processos de ensino e de aprendizagem, especialmente os professores do Ensino Fundamental (SAVATER, 2007). A formação inicial do professor necessita passar pela construção e assunção da identidade docente, o que requer que professores e alunos sejam sujeito e objeto da sua formação. Isso implica capacidade de autoavaliar-se constantemente, de refletir criticamente sobre seus papéis e de observar se esses são coerentes com suas concepções, ideias e desejos.

O ensino, nos diferentes níveis, encontra-se em um impasse, enfrentando paradoxos, entre eles, a necessidade de construir claras opções institucionais e pessoais em meio às incertezas que rondam a sociedade e o conhecimento. Esse contexto histórico-social desencadeia solicitações distintas à prática docente, causando impactos na clareza dos papéis a serem desempenhados por formadores de professores e por estudantes em formação inicial. Embora estejamos acostumados a caracterizar esse milênio como o da valorização do conhecimento, todos os séculos foram, de alguma forma, de aprendizagem e de conhecimento. Nesse momento, é preciso considerar a característica “intensa” do conhecimento (DEMO, 2011).

Esse contexto torna imprescindível, por parte dos professores, uma atitude permanente de reflexão, de reconstrução e ressignificação da prática, de compreensão coerente e atualizada sobre os processos de ensino e de aprendizagem e do entendimento acerca dos sentidos e dos meios da educação que defendem e executam. Essa visão tem como consequência os professores não poderem apresentar-se como detentores de saberes indiscutíveis. “Professor discutível” é a figura da qual precisamos, privilegiando a autoridade do argumento. Na prática se trata do professor que continua aprendendo, aberto à reconstrução incessante de suas teorizações (DEMO, 2011).

O professor não pode ser considerado somente como aquele que “dá aula”, que transmite informações e depois as solicita em avaliações específicas para esse fim. Dar aula não é sinônimo de produzir aprendizagem. Sua ação não se esgota nos limites das quatro paredes da sala de aula e, nela, não se apresenta somente como representante do ofício escolhido, mas como a pessoa que é constituída de saberes, experiências, dúvidas, aspirações, conflitos. Não é possível separar o professor do sujeito, do ser humano.

A formação, entendida na perspectiva da promoção de transformações quando a realidade assim o demanda, e não simplesmente como oferta de um instrumental técnico a ser utilizado, perpassa diferentes momentos e dimensões do professor, implicando-o como pessoa

e como história de vida, que se integram e compõem a sua identidade profissional. Para Nóvoa (1995, p.23), "a formação é um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada)".

Por outro lado, em relação aos alunos, é importante considerar que, de acordo com o INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional), divulgado pelo Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa (2009), 54% dos brasileiros que estudaram até 5º ano atingiram, no máximo, o grau rudimentar de alfabetismo. Destes, 10% podem ser considerados analfabetos absolutos, apesar de terem cursado de um a quatro anos do Ensino Fundamental. Dentre os que cursam ou cursaram do 6º ao 9º ano, 15% podem ser considerados plenamente alfabetizados e 24% dos que completaram entre 6º e 9º anos do Ensino Fundamental permanecem ainda no nível rudimentar.

Dos que cursaram algum ano e/ou completaram o Ensino Médio, apenas 38% atingem o nível pleno de alfabetismo. Somente entre os que chegaram ao Ensino Superior é que prevalecem (68%) os indivíduos com pleno domínio das habilidades de leitura/escrita e matemáticas.

A intenção de trazer estes dados aqui, em um estudo sobre professores e alunos do Ensino Superior, é a de sinalizar que o Ensino Fundamental e o Médio não estão dando conta de ensinar aos alunos habilidades básicas para outras aprendizagens, como a compreensão e a produção de textos, por exemplo. Analisando estes dados, pode-se perceber que dos alunos que completaram o Ensino Médio, portanto os possíveis ingressantes no Ensino Superior, apenas 38% atingiram o nível pleno de alfabetismo. Além disso, é importante destacar, como dito anteriormente, que o estudo indica que 68% dos alunos universitários têm pleno domínio das habilidades relacionadas à leitura, à escrita e à matemática. Esses dados permitem supor que 32% dos alunos universitários não as teriam.

Essa percepção, vivenciada empiricamente em nossa prática cotidiana, demanda estudos no sentido de evidenciar como os professores estão lidando com esses alunos, bem como conhecer como os alunos estão desenvolvendo estratégias de soluções para as limitações decorrentes do Ensino Fundamental e Médio.

Felizmente, sempre há os alunos que nos acompanham com prazer e aplicação; todavia, não podemos reduzir nossas atenções a esse grupo de alunos com aplicação incondicional. O problema está em como chegar ao conjunto de alunos com que trabalhamos, já que as lições e explicações tradicionais não servem. (ZABALZA, 2004, p.31)

Ao investigar as convergências e divergências de ideias entre alunos e professores sobre o que é necessário para ser um “bom professor”, intentamos contribuir para modificar o quadro de desencontro entre o ensino e a aprendizagem, analisando o aluno que o professor deseja que chegue ao Ensino Superior e o que, de fato, chega, as estratégias⁶ adequadas para contribuir para a formação do sujeito aluno e as que estão sendo utilizadas, as expectativas e as representações sociais que perpassam as ações e intenções de professores e alunos.

Caminhos investigativos

O estudo tem como objetivo geral investigar a influência dos modos de ensinar e avaliar dos professores universitários nos modos de aprender dos estudantes e em seu rendimento acadêmico. Para tal, se propõe aos seguintes objetivos específicos: compilar e analisar pesquisas sobre o tema; identificar a percepção dos alunos e professores sobre as características pessoais, profissionais e as estratégias de ensino e de avaliação sobre o “bom professor”; pontuar convergências e divergências entre as percepções de alunos e professores; encaminhar diálogos e articulações entre discursos, desejos e expectativas de professores e alunos.

Iniciamos a pesquisa a partir da leitura e compilação exploratória de pesquisas prévias sobre o tema realizadas em realidades distintas. Com base na análise desses estudos, no Questionário de Avaliação de Ensino e Metodologia de Avaliação de Professores Universitários (GARGALLO, SUAREZ, GARFELLA, FERNANDEZ, 2009) e em autores, como Freire (1993, 1998), Nóvoa (1995), Perrenoud (1999, 2000), Morin (2000), Bain (2004), Meirieu (2005), Imbernón (2007), Alonso Tapia (1992), Schwartz e Alonso Tapia (2007), elaboramos sete questionários⁷.

Para coletar as informações, tanto com alunos quanto com professores, foram utilizados os mesmos instrumentos. Nestes questionários, os participantes deveriam assinalar (e sugerir) qualidades pessoais e profissionais do “bom professor” por níveis de prioridade.

Os instrumentos foram apresentados individualmente para 70 alunos e 25 professores de cursos de Licenciatura em Pedagogia de duas universidades federais do Rio Grande do Sul.

⁶ Entendemos por estratégias a capacidade de coordenar esforços e recursos em busca de metas definidas intencionalmente a serem alcançadas da melhor maneira e no menor espaço de tempo, priorizando intervenções que nos pareçam mais efetivas.

⁷ Neste artigo, serão analisados somente os dois primeiros questionários desta pesquisa.

Os sujeitos foram solicitados a ler e atender às solicitações de cada instrumento e devolvê-los no mesmo encontro destinado à aplicação dos instrumentos.

A análise dos instrumentos foi realizada em uma abordagem quantitativa e, de acordo com os resultados alcançados, avaliaremos a necessidade ou não da complementaridade dos dados para o alcance dos objetivos do estudo.

Neste texto será apresentada especificamente uma análise inicial dos dois primeiros instrumentos utilizados nesta pesquisa, nos quais foi priorizado o estudo das características pessoais e profissionais do “bom professor” a partir do ponto de vista dos acadêmicos e dos docentes dos cursos de graduação citados anteriormente⁸.

Professores e alunos do Ensino Superior: suas concepções sobre os processos de ensino e de aprendizagem e sobre o que significa ser um “bom professor”

As qualidades esperadas de um “bom professor” variam de acordo com o contexto histórico, cultural e social. Quando pensamos em uma instituição nos moldes tradicionais, estas características poderiam estar relacionadas à importância do saber dos mestres, ou ainda à autoridade destes em sala de aula. No entanto, nas instituições que se dizem próximas às vertentes mais contemporâneas em educação, talvez estes atributos circulem mais na direção da centralidade do aluno nos processos de ensino e de aprendizagem, o que exige uma relação mais próxima e dialógica entre professores e alunos, entre ensino e aprendizagem.

De acordo com Anastasiou e Alves (2010, p.78), “quando o professor é desafiado a atuar numa visão diferente em relação aos processos de ensino e de aprendizagem, poderá encontrar dificuldades, até mesmo pessoais, de se colocar numa diferenciada ação docente”.

Isso ocorre porque se entendia, em virtude do pensamento pedagógico anterior aos anos 80, de vertente mais tecnicista, que o professor deveria ter, por exemplo, organização, autoridade, dedicação como qualidades pessoais. Atualmente, parece que o foco sai do ensino, da figura do professor, e volta-se para a aprendizagem, para o sujeito aluno. Sendo assim, são qualidades indispensáveis, na opinião dos alunos entrevistados nesta pesquisa, o ouvir, o compreender, o colocar-se no lugar do outro, neste caso, do aluno. O professor, assim, deveria, nesta visão, aproximar-se deste aluno que, por muito tempo, teve o professor como alguém distante.

⁸ As demais categorias de análise, incluindo as propostas didáticas utilizadas em sala de aula, estão em processo de análise e, logo, serão também socializadas em oportunas publicações.

O professor nasceu numa época, num local, numa circunstância que interferem no seu modo de ser e de agir. Suas experiências e sua história são fatores determinantes do seu comportamento cotidiano. [...] Mesmo que possa haver um similar ritual diário entre um professor em início e outro em término de carreira, os significados dados a esse ritual terão variações. (CUNHA, 2008, p.39)

Neste sentido, pode-se dizer que a imagem que alunos e professores fazem do que seja ser um “bom professor” passa por suas próprias experiências enquanto alunos. Muitas vezes, este ideal de profissional está estreitamente vinculado a “bons” e “maus” professores que passaram por suas experiências escolares. Neste sentido, encontramos, seguidamente, alunos e professores, a partir de processos de identificação e de contra-identificação, dizendo que gostariam de ser (ou não) como alguns de seus antigos professores.

No entanto, é preciso ressaltar que o professor não se constitui somente a partir do que ele pensa de si próprio, mas é fortemente construído pelas qualidades que a sociedade atribui e espera dele. Sendo assim, imagens como a do professor que ama sua profissão, que nasceu com o dom para sua profissão, que é responsável por mudar o mundo, por transformar a sociedade, são recorrentes nos discursos acadêmicos e do senso comum, os quais de tão repetidos acabam naturalizados e não questionados. Imagens, seguidamente veiculadas pelas mídias, tais como a da quase angelical professora, a da intelectual assexuada, a da carrasca que castiga as crianças ou a da histórica profissional que grita com seus alunos, também constroem os imaginários em relação ao que é ser (ou não) um “bom professor”. Muitas vezes, esse tipo de estereótipo remete àquela velha história de que bons professores, entendidos como detentores do saber, eram aqueles de um tempo longínquo que não volta mais.

A partir dos quadros apresentados a seguir, é possível observar o que hoje professores e alunos universitários entendem como **qualidades pessoais** de um “bom professor”.

ALUNOS

Quadro 1: Instrumento relativo às QUALIDADES PESSOAIS do “bom professor”

QUALIDADES PESSOAIS	Indispensável	Importante	Pouco importante
Simpatia	30	37	3
Bom Humor	29	41	-
Compreensão	49	21	-
Coerência	37	22	1
Capacidade de escutar o outro	51	18	1
Humildade	33	37	-
Bom senso	42	26	1
Empatia	24	37	9
Observação	31	36	3
Democracia	36	34	-
Curiosidade	26	35	9
Flexibilidade	34	29	7

PROFESSORES

Quadro 1: Instrumento relativo às QUALIDADES PESSOAIS do “bom professor”

QUALIDADES PESSOAIS	Indispensável	Importante	Pouco importante
Simpatia	10	14	1
Bom Humor	12	13	-
Compreensão	18	6	1
Coerência	25	-	-
Capacidade de escutar o outro	22	3	-
Humildade	6	16	3
Bom senso	16	9	-
Empatia	15	10	-
Observação	20	5	-
Democracia	19	6	-
Curiosidade	19	6	-
Flexibilidade	17	8	-

Além destas características propostas pelo instrumento acima, os alunos complementaram suas respostas sugerindo que fossem incluídas nesta listagem outras três qualidades, sendo elas: criticidade, amizade e ética.

Por este viés, o *ser crítico* é mais importante do que transmitir informações, pois repercute no ensinar a capacidade de refletir criticamente. Mais importante do que ser *simpático* e *bem-humorado*, segundo estes sujeitos pesquisados, é ser *amigo* dos alunos e *compreensivo*, desejo este que desloca o professor de um lugar de autoridade para o de parceiro.

Já os professores sugeriram a inclusão de itens como respeito aos alunos e crença na capacidade de todos aprenderem. Discurso este bastante legitimado em teorias que percebem o aluno como centro do processo educativo (GROSSI, 2004; NEMIROVSKY, 2005; TOLCHINSKY, 2005; TEBEROSKY, 2005; BAIN, 2004; SCHWARTZ, ALONSO TAPIA, 2007; DEMO, 2011).

Como observamos no quadro acima, alteraram-se as características pessoais desejáveis de um “bom professor”. A demanda encaminha para a constituição de um professor com um perfil próprio, capaz de compreender e explicar diferentes contextos, nos quais se desenvolvem as ações, sem que com isso coloque em risco os princípios éticos inerentes à sua profissão. Diferentes habilidades cognitivas, sociais e interacionais passam a ser condições para um trabalho produtivo e coerente com a realidade. Aliás, *ser coerente* é uma qualidade pessoal percebida como indispensável pelos alunos e professores entrevistados, talvez por esta característica repercutir, conforme quadro abaixo, na indispensável *coerência* exigida nos processos avaliativos.

Passemos, assim, à apresentação dos resultados em relação às **qualidades profissionais** do sujeito considerado como o “bom professor”.

ALUNOS

Quadro 2: Instrumento referente às QUALIDADES PROFISSIONAIS do “bom professor”

QUALIDADES PROFISSIONAIS	Indispensável	Importante	Pouco importante
Competência sobre sua disciplina	59	11	-
Responsabilidade	59	11	-
Inteligência	29	40	1
Comunicação	49	21	-
Pontualidade	26	42	2
Experiência profissional	9	50	11
Planejamento	50	19	1
Organização	48	22	-
Comprometimento	51	16	2
Capacidade de trabalhar em grupo	34	35	1
Competência no uso das tecnologias	7	60	3
Atualização	45	24	1
Coerência nos processos avaliativos	45	22	3

PROFESSORES

Quadro 2: Instrumento referente às QUALIDADES PROFISSIONAIS do “bom professor”

QUALIDADES PROFISSIONAIS	Indispensável	Importante	Pouco importante
Competência sobre sua disciplina	23	2	-
Responsabilidade	25	-	-
Inteligência	19	6	-
Comunicação	22	3	-
Pontualidade	13	12	-
Experiência profissional	6	14	5
Planejamento	19	6	-
Organização	17	9	-
Comprometimento	21	4	-
Capacidade de trabalhar em grupo	18	5	2
Competência no uso das tecnologias	4	16	5
Atualização	22	3	-
Coerência nos processos avaliativos	20	5	-

Além dessas características, os alunos consideraram relevante que o professor possua um olhar investigativo em relação aos conteúdos trabalhados em sala de aula, observando também que a competência sobre a disciplina pela qual o professor é responsável é um fator imprescindível como qualidade profissional.

Já os professores se referiram à importância do conhecimento da realidade do estudante, da clareza de concepções teóricas, do respeito ao aluno, da constante produção científica, da importância da transposição didática, da flexibilidade e da disponibilidade.

Ainda assim, podemos observar que, em relação às qualidades profissionais que o “bom professor” deve ter, professores e alunos priorizam aspectos ainda muito arraigados a

um ensino tecnicista, tais como possuir competência sobre sua disciplina, responsabilidade e comprometimento. Por outro lado, podemos entender estas mesmas qualidades como próximas à ideia de habilidades e competências imprescindíveis ao atual professor gestor de sua própria carreira, de sua sala de aula.

No entanto, é fato que as qualidades do educador do século XXI precisam ir bem além destas referidas aos saberes específicos às áreas do conhecimento. A estes devem aliar-se o conhecimento da dinâmica das relações interpessoais, de atender às expectativas e necessidades inerentes às diferentes abordagens e construções do currículo de modo coerente às exigências históricas e sociais no que se refere à seleção e ao tratamento conceitual e integrador de conteúdos e às estratégias metodológicas utilizadas. Exige-se, portanto, um profissional com saberes diferenciados e com sensibilidade para mobilizá-los adequadamente.

Observando os quadros apresentados nesta pesquisa, entende-se, ainda, que os sujeitos pesquisados percebem que, aliados ao conhecimento técnico, precisam agregar-se atitudes pessoais de respeito e vislumbre do outro, de empatia, de compartilhamento e de participação no coletivo de trabalho, de reconhecimento da própria incompletude, de abertura à crítica e à revisão de suas ações e conceitos, de coerência frente aos valores defendidos e às ações desencadeadas.

Por fim, é possível, a partir de um olhar autocrítico, problematizar as próprias alternativas dos instrumentos acima como sendo representantes de um pensamento mais contemporâneo de educação, uma vez que selecionam características que já fazem parte de um discurso emancipatório, inclusive estando em sintonia com documentos normativos direcionados à área da educação. No entanto, os sujeitos desta pesquisa tinham a possibilidade de assinalar estes mesmos itens como sendo “pouco importante”, o que raramente aconteceu nestes dois instrumentos.

Conclusões inconclusas

A partir das conclusões parciais deste estudo, foram explicitados, no contexto pesquisado, os aspectos indispensáveis às qualidades pessoais e profissionais do “bom professor” universitário, tanto na perspectiva dos formadores de professores como na de alunos-professores em processo de formação inicial. Estes resultados não poderão ser tomados como um padrão generalizado deste curso, deste tipo de instituição, deste Estado, deste país, uma vez que as ações dos sujeitos envolvidos em qualquer relação pedagógica determinam e são determinadas pelo contexto onde estão inseridos.

Por outro lado, esta pesquisa nos trouxe a possibilidade de pensarmos em novos modos de olhar para os sujeitos constituintes da universidade formadora de novos professores e, assim, entre outros aspectos, perceber as qualidades que os futuros professores esperam de seus atuais professores, bem como o que os professores entendem como qualidades indispensáveis a si próprios, aos colegas, ao futuro “bom professor” que estão formando. Neste sentido, a partir da análise dos instrumentos, foi possível observar que tanto os professores em formação quanto os professores em ação se assemelham em suas expectativas de como deve ser o professor ideal, distanciando-se, na maioria das vezes, de qualidades que prezam a racionalidade e aproximando-se de um perfil direcionado para interação entre docentes e discentes e a percepção de que não existe docência sem discência (FREIRE, 1998), de que isso não pode ficar apenas no discurso politicamente correto, de que é preciso que todos se percebam aprendizes e ensinantes, pois “alunos podem aprender bem com professores que aprendem bem” (DEMO, 2011, p.5).

Assim, as conclusões parciais do estudo encaminham para algumas discrepâncias entre as expectativas dos alunos em relação aos aspectos inerentes à prática pedagógica do “bom professor” e à ação docente efetivada em muitas instituições de Ensino Superior. Pontuar essas questões, socializá-las e repensá-las talvez possa contribuir como alternativa para problematizar os processos de ensino e de aprendizagem no Ensino Superior e para instrumentalizar os docentes para acompanhar as transformações e ressignificá-las em seu contexto de inserção.

Trazer à tona as qualidades pessoais e profissionais do “bom professor”, na visão de professores universitários e de seus alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia, pode contribuir também para repensar as relações que estão perpassando este ambiente, bem como para problematizar qual profissional da educação ocupa a universidade e qual está sendo formado por ela para ser o “bom professor” das escolas de educação básica.

Referências

ALONSO TAPIA, J. *Qué es lo Mejor para Motivar a mis Alumnos?* Analisis de lo que los Profesores Saben, Creen y Hacen al Respecto. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 1992.

ANASTASIOU L; ALVES, L. (org.) *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 9. ed. Joinville, SC: UNIVALLE, 2010.

BAIN, K. *What the Best college teachers do*. Harvard University Press, 2004.

CUNHA, M. I. *O bom professor e sua prática*. 20. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

DEMO, P. *Metodologia para quem quer aprender*. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. *Outro professor: alunos podem aprender bem como professores que aprendem bem*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 10. ed. São Paulo: Olho d'água, 1993.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GARGALLO, B.; SUÁREZ, J.; GARFELLA, P.; FERNÁNDEZ, A. El cuestionario CEMEDEPU. Un instrumento para la evaluación de la metodología docente de los profesores universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 2009.

GROSSI, E. *Por que ainda há quem não aprende?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

IMBERNÓN, F. *10 ideas clave: la formación permanente del profesorado: nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó, 2007.

MEIRIEU, P. *O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita, repensar a reforma - reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

NEMIROVSKY, M. *Entrevista pessoal* gravada e transcrita em Madrid, mai. 2005.

NOVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NOVOA, A. (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. *A construção do conhecimento em sala de aula*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVATER, F. Abertura para o mundo. *Revista Educação*, ano 11, n. 128, dez. 2007, p. 6-8.

SCHWARTZ, S; ALONSO TAPIA, J. *Entre a indignação e a esperança: motivação, pautas de ações docentes e orientação paradigmática na alfabetização de jovens e adultos*. Tese de Doutorado, Porto Alegre: PUCRS, 2007.

TEBEROSKY, A. *Entrevista pessoal* em Barcelona, gravada e transcrita, abr. 2005.

TOLCHINSKY, L. *Entrevista pessoal* em Barcelona, gravada e transcrita, abr. 2005.

ZABALZA, M. *O ensino universitário: seu cenário, seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

