

## O BOM PROFESSOR PARA ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ- CÂMPUS MEDIANEIRA

### THE GOOD PROFESOR FOR STUDENTS OF THE FEDERAL TECHNOLOGICAL UNIVERSITY OF PARANÁ-CAMPUS MEDIANEIRA

ROVARIS, Nelci Aparecida Zanette<sup>1</sup>; BASTOS, Carmen Celia Barradas Correa<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Medianeira, Paraná, Brasil; <sup>2</sup>Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, Paraná, Brasil  
[nelci@utfpr.edu.br](mailto:nelci@utfpr.edu.br); [carmencbcb@yahoo.com.br](mailto:carmencbcb@yahoo.com.br)

#### Resumo

O meio educacional está repleto de receitas, modelos e ideias de como ser ou se constituir um bom professor. O modelo de bom professor é influenciado pelas tendências pedagógicas que se imbricam aos processos políticos, sociais e econômicos que constroem modelos de Estado e sociedade. Atualmente, o conceito de bom professor tornou-se importante, pois revela como se constituir um bom ensino, um ensino de qualidade, introduzido nos projetos institucionais, nos currículos, na tecnologia educacional e na reforma escolar. A pesquisa apresentada faz parte do mestrado em Educação, na linha de Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem, e tem como objetivo conhecer, por meio de registros na Autoavaliação Institucional, como o estudante da Universidade Tecnológica configura o bom professor. Nesse contexto, pergunta-se: Que características do bom professor são trazidas à tona pelos acadêmicos da Universidade Tecnológica no processo de autoavaliação de desempenho docente? Os referenciais teóricos sobre o significado de bom professor foram autores como Cunha (1994; 2005), Freire (1996), Castanho (2001), Nóvoa (1995; 2009), Pachane (2012), Tardif (2007), Connell (2010), e outros. A metodologia utilizada seguiu técnica de estudo de caso e análise de conteúdo fundamentada em Bardin (1977). O resultado apurado mostra as seguintes características/atributos do bom professor da Universidade Tecnológica: o bom professor deve ter conhecimento profundo de sua disciplina, o bom professor deve explicar bem o conteúdo (didática) e o bom professor deve se relacionar bem com seus alunos.

**Palavras-chave:** formação de professores; bom professor; educação superior.

#### Abstract

The educational environment is full of recipes, models and ideals as to be or to constitute a good professor. This good teacher model is influenced by the pedagogical tendencies that are linked to the political, social and economical processes that build the State and the society. Nowadays, the concept of good teacher has become important because it shows how to construct a good teaching, a quality teaching, introduced in the institutional projects, in curriculum, in the educational technology and in the school reform. The research presented composes the Master in Education, in the Teachers' Formation line, and it aims to know, through the registers in the institutional evaluation, how the student of the Technological University sets the good professor. In this context, we ask: "What skills of a good professor are brought up by the academics of the Technological University in the self teaching practice self-evaluation process? How can the results of the institutional self-evaluation process collaborate in the configuration of a good university professor? The theoretical reference about the meaning of a good professor, fundamentals based in authors as Cunha (1994; 2005), Freire (1996), Castanho (2001), Nóvoa (1995; 2009), Pachane (2012), Tardif (2007), Connell (2010) and others were used. The methodology used followed the technique of case study and analysis of content based in Bardin (1977). The result shows the following skills/attributes of the good professor of the Technological University: the good professor should have deep knowledge of his discipline, the good professor must explain the content very well and the good professor must keep good relationship with his students. Considering this result, it is understood that the Institutional Evaluation in the formative conception may see and engender several ways to consolidate actions for the teaching training that lead to the professionalization of the university professor, especially of the Technological and Professional Education.

**Key words:** teaching training; good professor; higher education.

# 1 INTRODUÇÃO

Tanto Connell (2010) como Nóvoa (2009) revelam que é de suma importância estudar como se configura um bom ensino, obviamente como se configura um bom professor. Connell (2010) salienta que o conceito de bom professor poderá subsidiar a construção dos currículos, as reformas escolares, as políticas educacionais, enfim, todo o ambiente escolar e a sociedade.

Concorda-se com Connell (2010) quando escreve que o conceito de bom professor tem mudado muito ao longo do tempo, e isto é perceptível na história brasileira da profissão professor. Enquanto o bom professor no período colonial era tido como um bom clérigo-leigo, nos dias atuais, conforme discursos de documentos oficiais sobre educação, o bom professor deve se imbuir de desenvolver competências e habilidades no educando, portanto, ser apto para atender às demandas do mundo do trabalho.

Também, Cunha (1994) menciona que a concepção de bom professor tem um significado valorativo que depende do contexto histórico-social e de quem avalia, daí porque a concepção de bom professor se modifica conforme as necessidades vividas em um determinado tempo e espaço.

Diante do exposto, pergunta-se: Que concepção de bom professor se configura por meio do processo de Autoavaliação Institucional (avaliação docente) pelos estudantes da Universidade Tecnológica? Subjacente, indaga-se: Em que tempo ocorre a investigação? No início do século XXI, nos anos de 2009 a 2011. Em que espaço? A avaliação docente foi realizada por universitários dos cursos superiores de Tecnologia em Alimentos, Gestão Ambiental, Análise de Desenvolvimento de Sistemas (Informática), Manutenção Industrial, Engenharia de Alimentos, Engenharia Ambiental e Engenharia de Produção na Universidade Tecnológica Federal recentemente

criada, em 2005, com o objetivo de desenvolver a educação tecnológica entendida como uma dimensão que ultrapassa a aplicação da técnica e se eleva no processo educativo e investigativo (BRASIL, 2005), com raízes marcadas pela postura técnica de seus professores. Como avaliaram? Os estudantes avaliaram seus professores respondendo a um questionário com cinco questões e com a opção de escrever comentários sobre o professor. Esse questionário é um dos instrumentos usados no processo de autoavaliação da instituição (Avaliação do Docente pelos Discentes).

Para conhecer quais professores da Universidade Tecnológica foram considerados bons professores pelos alunos, utilizou-se do relatório do processo de Autoavaliação Institucional da UTFPR, em especial, o instrumento de Avaliação do Docente pelos Discentes dos anos de 2009, 2010 e 2011. Com o devido Parecer Favorável do Comitê de Ética (nº289.214/2013 – CEP, de 29/05/2013), obteve-se o acesso ao banco de dados do processo de autoavaliação institucional da Universidade. Definiu-se três critérios na escolha do que seria considerado, para o estudo, um bom professor: docentes que obtiveram nas avaliações notas entre 9,0 e 10,0 em cada avaliação semestral; em seguida os professores bacharéis e os professores que fazem parte do quadro docente da Universidade Tecnológica com três anos ou mais de exercício profissional na instituição. O quadro docente de 2011 contava com 124 professores efetivos, destes 83 professores têm curso de bacharelado. Entre eles, 17 professores, 20% deles, obtiveram a avaliação entre nota 9 e 10. De posse deste resultado acessou-se novamente o relatório do processo de Autoavaliação Institucional para extrair os comentários feitos pelos alunos sobre os seus bons professores. Nessa compreensão, utilizou-se a Análise de Conteúdo fundamentada em Bardin (1977), sendo que o *corpus* dos dados da presente pesquisa se constituiu pelos relatos dos estudantes sobre os professores,

relatos esses oriundos das avaliações do 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> semestres de 2009, 2010 e 2011, constantes, portanto, no rol de informações do processo de Autoavaliação Institucional (Avaliação Docente pelos discentes) da UTFPR, Campus Medianeira.

Levando-se em conta esse contexto e após uma intensa leitura flutuante dos registros

dos estudantes (comentários) sobre o bom professor, retiradas do banco de dados da Avaliação Docente da UTFPR, Câmpus Medianeira, anos de 2009, 2010 e 2011 (*corpus*), extraíram-se as seguintes categorias com suas subcategorias sobre a concepção de bom professor:

Quadro 1 – Categorias e subcategorias

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
O bom professor conhece bem o conteúdo de sua disciplina.	
O bom professor explica bem o conteúdo.	O bom professor sabe planejar as suas aulas. O bom professor utiliza diversas estratégias para ensinar. O bom professor contextualiza o conteúdo.
O bom professor se relaciona bem com os alunos.	O bom professor é paciente. O bom professor dialoga e interage com os seus alunos. O bom professor tem bom humor em sala de aula. O bom professor é dedicado e prestativo.

## 2. O que é ser bom professor para os estudantes da Universidade Tecnológica Federal do Paraná- Câmpus Medianeira?

Para os estudantes da Universidade Tecnológica Federal do Paraná- Câmpus Medianeira o bom professor deve ter conhecimento de sua disciplina, esta é a primeira categoria retirada das falas dos alunos sobre o bom professor no processo de Avaliação Docente pelos Discentes e retrata o bom professor como o conhecedor de sua disciplina, tem domínio dos conteúdos de sua área de atuação. As falas recorrentes dessa categoria são: *“tem grande conhecimento na área de atuação”*; *“demonstra um grande conhecimento na sua área de atuação, atualizada e com domínio de conteúdo”*; *“demonstra sempre muitos conhecimentos a respeito da párea estudada”*; *“demonstra grande bagagem de conhecimento”*; *“sabe o que faz, tem domínio do conteúdo”*; *“demonstra incrível conhecimento sobre o conteúdo”*; *“em todas as disciplinas a professora domina muito bem”*.

Como defende Kenski (2002), o domínio do conhecimento pelo professor em sua área de atuação é um dos pontos principais e básicos da sua atuação profissional. Destaca-se essa ideia nas falas dos universitários sobre o bom professor quando relatam que o professor tem domínio de conteúdo e é conhecedor da disciplina/matéria de sua cátedra.

Entende-se aqui que esse domínio do conhecimento não é compreendido como um acervo próprio de conhecimentos do professor, mas também se ressalta a capacidade do professor de questionar, com frequência, sua relação com esse conhecimento, de refletir, de ir além, além das fronteiras dos conhecimentos de sua disciplina. Essa compreensão se revela na afirmação mencionada: *“em todas as disciplinas a professora domina muito bem”*.

Isto se confirma quando Nóvoa (2009) comenta que o conhecimento do professor vai além da teoria e da prática, reflete sobre o processo histórico de sua constituição, as constatações que permaneceram ou não, o papel de certos indivíduos, dúvidas e outras hipóteses. Não basta o professor dominar o conhecimento

(conteúdo) da disciplina, é preciso compreendê-lo em todos os seus aspectos tanto históricos como políticos e sociais.

Também Cunha (1994) evidencia a importância de o professor conhecer a sua disciplina, conhecer sua área de atuação, destacando a forma como o professor se relaciona com sua própria área de conhecimento que perpassa pela relação professor-aluno e, principalmente, pela metodologia do professor que se preocupa com a aprendizagem do aluno e com o nível de satisfação com a mesma. A preocupação com o nível de aprendizagem do educando é também destacado por Castanho (2001, p. 157) quando escreve que “o professor domina a estrutura da matéria que ensina e prevê a adequação ao nível do aluno”.

Cunha (1994) salienta que, quando o professor tem domínio profundo do conteúdo de sua disciplina, ele trabalha com a dúvida, analisa a estrutura de sua matéria de ensino e é estudioso naquilo que ensina. Pontua a autora que a principal estratégia de ensino utilizada pelo professor que domina profundamente o conteúdo de sua disciplina é a utilização de exemplos. O uso de exemplo também é uma estratégia apreciada pelo bom professor da Universidade Tecnológica, como revelam as falas a seguir: “seus exemplos são os melhores, tira a monotonia das aulas”; “explica-se sobre algum tema passo-a-passo, dando exemplos, desenhando, etc.”; “traz exemplos práticos que auxiliam na compreensão do problema”.

Carvalho e Gil-Perez (2002) descrevem que muitas pesquisas mostram que uma das principais causas da existência de aulas repetitivas e mecânicas, por parte dos professores, é a ausência de conhecimento da disciplina. Propõem os autores que o professor “precisa dominar os saberes conceituais e metodológicos de sua área [...]” (CARVALHO; GIL-PEREZ, 2002, p. 109). Esclarecem ainda que conhecer o conteúdo que se deve ensinar quer dizer dominar o conteúdo e saber como deve ser trabalhado em sala de aula.

Conclui-se que quando o aluno diz que o bom professor conhece bem a sua disciplina remete-se ao entendimento de que, além de conhecer profundamente os conteúdos da disciplina, ele tem segurança e clareza na exposição desses conteúdos, revela Pachane (2012).

Também Tardif (2007) confirma que o professor ideal é aquele que conhece a sua disciplina, tem alguns conhecimentos sobre as ciências da educação e a pedagogia e que esses saberes são adquiridos externamente, elaborados por um corpo de especialista. Lembra Nóvoa (1995) que o processo de constituição dos saberes não se dá na aquisição de saberes externos (saberes curriculares, de formação profissional e disciplinares) e se concebe por meio de uma reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

Outra categoria ‘o bom professor explica bem o conteúdo’ foi revelada nas frases como: “traduz seu conhecimento com clareza sem deixar dúvidas aos alunos”; “jeito prático e simples de passar o conteúdo”; “explica de forma clara que parece fácil”; “sabe apresentar tudo o que sabe”; “com ótima facilidade para ensinar e comunicação com os alunos”; “sabe passar o conteúdo de maneira que todos entendam”; “consegue apresentar o conteúdo de uma forma adequada ao entendimento dos alunos, reforçando as aulas com exercícios”; “possui uma didática muito bem elaborada”; “com o passar do tempo foi visível e significativa melhora na didática, as aulas se tornaram mais dinâmicas”.

Percebe-se de maneira clara o valor dado ao desempenho do bom professor quanto ao aspecto didático-pedagógico de suas aulas. Explicar bem o conteúdo revela a ideia de que o professor domina os passos de uma aula, sua gestão, os processos de interação entre professor e aluno e de mediação do conhecimento. Mostra que o professor tem didática, sabe ensinar. Expõe Libâneo (2002, p. 4), em uma de suas

publicações, que os estudantes mais velhos comentam entre si: “Gosto dessa professora porque ela tem didática”. Já os mais novos falam que “com aquela professora eles gostam de aprender”. Isto quer dizer que, essas professoras têm um modo acertado de dar aula, que ensinam bem, então, os estudantes aprendem. Rios (2001) compartilha essa ideia ao questionar quantas vezes já se afirmou, no terreno do senso comum, que o bom professor é reconhecido por sua didática?

No entanto, o conceito de didática retirado das falas dos universitários e aqui apresentado é um conceito instrumental, como: “*dar boa aula, passar bem a matéria, o conteúdo, seguir o programa*”. A didática é vista como ideia comportamentalista de ensino, baseada em competências técnicas, planejamento por objetivos mensuráveis, receitas de técnicas e métodos, avaliação classificatória e outros.

Essa percepção de didática também é evidenciada na pesquisa de Pachane (2012, p. 314) quando conclui que “para muitos, a qualidade do professor se relaciona diretamente com ‘saber passar o conteúdo’”, isto é, clareza na exposição e habilidades de comunicação.

Cunha (1994), a partir dos resultados alcançados em sua pesquisa, afirma que o bom professor deve ter habilidades em organizar suas aulas, esta característica nada é mais do que ter didática, saber passar o conteúdo. Também Castanho (2000) comenta que em sua pesquisa os alunos revelaram que muitos professores explicam bem o conteúdo, mas não conhecem os procedimentos que levem à autonomia do aluno e nem como ocorre a construção da aprendizagem do aluno, marcas do professor tradicional.

Atualmente, a didática tem procurado repensar o seu objeto de estudo, preocupando-se mais com o processo de ensino (saber ensinar) e não somente no produto final de ensino (saber fazer).

A didática coloca-se como espaço que situa o saber ensinar, não apenas um como fazer, mas um fazer que altere o processo de ensino e aprendizagem, que se propõe a interagir, produzir vínculos com os alunos para que o conhecimento escolar tenha alcance e promova o desenvolvimento humano (MALDANER, 2010, p. 20).

Esclarece Candau (2004) que a dimensão técnica da didática é uma ação intencional, sistemática que visa organizar as condições para se realizar o ensino e a aprendizagem, mas que esta dimensão deve estar conectada com os aspectos político-sociais e ideológicos do contexto vivido.

Se todo o processo de ensino-aprendizagem é ‘situado’, a dimensão político-social lhe é inerente. [...] A dimensão político-social não é um aspecto do processo de ensino-aprendizagem. Ela impregna toda a prática pedagógica que, querendo ou não (não se trata de uma decisão voluntarista), possui em si uma dimensão político-social (CANDAU, 2004, p. 16-7).

Portanto, o fazer da prática pedagógica (didática), tal como defende Candau (2004), não é desvinculada das questões sobre “por que fazer” e “para que fazer”.

Confirma Libâneo (2001, p. 3) que o processo didático se dá no conjunto de atividades que envolvem os atores dos processos de ensino e de aprendizagem. Esse conjunto, sob a direção do professor, visa à assimilação ativa pelo aluno de “conhecimentos, habilidades e hábitos, atitudes, desenvolvendo suas capacidades e habilidades intelectuais”. Relata o autor que o êxito do processo de ensino se promove na adequação entre objetivos, conteúdos, estratégias, métodos, níveis de conhecimento mental dos alunos, experiências, etc.

Assim, os aspectos como planejamento, seleção de conteúdos, estratégias de ensino e avaliação, constituem o núcleo de preocupações da didática; são aspectos objetivos dos processos de ensino e de aprendizagem, e,

certamente, não deverão se dissociar dos aspectos sociais, políticos e ideológicos que envolvem todo o processo educacional. Infere-se, então, que ao exercer este papel na escola, a didática transforma o sujeito que ensina (professor) e o que aprende (aluno).

Para melhor compreensão da categoria ‘o bom professor explica bem o conteúdo’ que aqui se entende como didática e, por ter a didática, diversos aspectos fazer parte do núcleo de preocupações, dividiu-se essa categoria em algumas subcategorias, tal como apresentado no quadro 1, quais sejam: ‘o bom professor sabe planejar as suas aulas’, ‘o bom professor utiliza diversas estratégias para ensinar’ e ‘o bom professor contextualiza o conteúdo’.

A primeira subcategoria, ‘o bom professor sabe planejar suas aulas’, foi evidenciada nas frases como: *“É muito organizado e possui muito conhecimento em sua área”*; *“Professor muito bem preparado para as aulas”*; *“o mesmo possui um roteiro a seguir”*; *“consegue apresentar o conteúdo de uma forma adequada”*; *“sempre está muito preparado para as aulas”*; *“nunca demonstra falta de preparo; explica sobre algum tema passo-a-passo”*.

Para entender o significado dessa subcategoria ‘o bom professor sabe planejar suas aulas’ define-se, primeiramente, o que é planejamento. Para Libâneo (1994), planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente. Processo este articulado com a atividade escolar que envolve toda a escola, principalmente professores e alunos, é atingido pelas influências sociais, políticas, econômicas, culturais que formam a sociedade. Portanto, os elementos que constituem o planejamento de ensino, como objetivos, conteúdos e métodos estão impregnados de implicações oriundas da sociedade que se vive.

A ação do planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é, antes, a atividade

consciente de revisão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que interagem no processo de ensino) (LIBÂNEO, 1994, p. 222).

Em diversas publicações, Libâneo (1994; 2001; 2002) propõe distinção entre planejamento de ensino, plano de ensino e plano de unidade didática ou plano de aula. Nessa perspectiva de análise, o autor conceitua plano de ensino como um procedimento indispensável à atividade profissional dos professores, uma vez que possibilita planejamento de ações didático-pedagógicas, prévia organização de conteúdos, objetivos, formas de organização da gestão da aula (metodologia). O plano de ensino pode ser elaborado para abranger um ano ou um semestre letivo. Lembra o autor que “o plano de ensino, por sua vez, deve estar conectado com o projeto pedagógico da escola e com as orientações gerais da proposta curricular do Estado” (LIBÂNEO, 2002, p. 131).

Um bom plano de ensino depende da análise e organização dos conteúdos, levando-se em consideração os motivos dos alunos, isto é, a partir do nível de conhecimento do aluno, de sua capacidade atual de assimilação e do seu desenvolvimento mental (LIBÂNEO, 2002).

A operacionalização do plano de ensino ocorre por meio de planos de unidade didática ou planos de aula. Libâneo (2002) entende por unidade didática um conjunto estruturado de atividades de ensino e de aprendizagem, propostas em uma sequência lógica, que buscam a consecução dos objetivos de aprendizagem. Esse plano de unidade didática ou plano de aula, por ter caráter bastante específico, fornece indicadores qualitativos sobre aquilo que o professor espera que seus alunos aprendam.

Concorda-se com a afirmativa de Libâneo (2002, p. 7) que um professor, aquele que pretende ter uma boa didática, ou saber

ensinar, considerando-se a fala dos estudantes desta pesquisa, “necessita aprender a cada dia como lidar com a subjetividade dos alunos, seus motivos, sua linguagem, suas percepções, sua prática de vida”. Assim, com essa disposição, o professor será capaz de planejar aulas com problemas reais, desafios, perguntas, relacionando os conteúdos com a prática social do aluno. Isto é revelado nas falas dos universitários sobre o planejamento do bom professor: “*suas aulas são de muito proveito tanto para fins didáticos quanto para fins profissionais. O conteúdo da matéria é bem aprofundado*”.

Libâneo (1994) relata que um plano de aula é um guia de orientação, mas para que seja um instrumento de ação deve apresentar uma ordem sequencial, objetividade, coerência e flexibilidade. Observa-se que essas características aparecem nas falas dos universitários sobre o planejamento do bom professor como: “*o mesmo possui um roteiro a seguir*”; “*nunca demonstra falta de preparo; explica sobre algum tema passo-a-passo*”. Isto mostra que o plano de aula do professor tem uma sequência lógica, mas isto não quer dizer que não possa inverter os passos da aula. Como prescreve o citado autor, o plano deve ser flexível, pois a relação pedagógica está sujeita a condições reais e a realidade está sempre em movimento, portanto, o plano também está sempre sujeito às alterações.

No plano de aula deve-se considerar a objetividade, diz Libâneo (1994), pois a objetividade corresponde às condições reais de aplicação do plano: o tempo, as limitações dos alunos, a estrutura física, etc.. E esta objetividade aparece nas falas dos universitários, na expressão: “*mas entende as limitações de cada aluno e busca formas de fazer aprender*”. Revela o entendimento do professor quanto à limitação da aprendizagem do aluno e conhecedor da realidade em que trabalha.

Outro aspecto relevante no plano,

descreve Libâneo (1994), é sua coerência, ou seja, a relação que deve existir entre o planejado (conteúdos, objetivos, metodologia, critérios avaliativos) e a prática docente efetivada. Isto é revelado na fala: “*consegue apresentar o conteúdo de uma forma adequada*”. Portanto, significa planejar a aula e executá-la de forma coerente.

Castanho (2001), ao relatar as características do professor marcante, destaca que o bom professor organiza seu trabalho objetivando a aprendizagem de seus alunos, evita situações caóticas, promove interações enriquecedoras.

Cunha (1994) menciona que uma das habilidades de ensino do bom professor é a capacidade de organizar o contexto da aula, isto é, o bom professor explicita para os alunos o objetivo do estudo feito por eles e lhes apresenta um roteiro da aula. A autora alega ainda que tal procedimento auxilia o aluno a ter uma visão de totalidade da aula e favorece a compreensão lógica do conteúdo.

Pachane (2012) também destaca em sua pesquisa que o bom professor, na visão dos estudantes, deve planejar as suas aulas:

Pela análise qualitativa das respostas, percebemos que o aluno se sente mais seguro quando o professor estabelece datas, prazos, quando apresenta seu planejamento para o semestre ou para a aula, quando conduz suas aulas, e mesmo a exposição, com uma coerência lógica, sem dispersões ou digressões ou sem mudanças repentinas de rumos. Até da resolução de exercícios os alunos cobram esta organização e objetividade, reclamando de professores que não realizam demonstrações passo a passo de um processo ou da resolução de um problema matemático (PACHANE, 2012, p. 315).

Compreende-se que o destaque de bom professor, para os estudantes da Universidade Tecnológica, é saber planejar bem suas aulas, ter clareza do objetivo a atingir, sendo o professor um mediador na produção do conhecimento.

‘O bom professor utiliza diversas estratégias para ensinar’ foi outra representada nas seguintes frases: *“ela diversifica as aulas, tornando-as mais atrativas”*; *“ela faz um trabalho legal através de projetos de pesquisa, inovando, pesquisando e descobrindo novas tecnologias”*; *“aulas didáticas, com seminários e apresentações de artigo tornam as aulas de fácil aprendizagem”*; *“seus exemplos são os melhores, tira a monotonia das aulas”*; *“o professor faz com que as aulas fiquem descontraídas”*; *“obrigado por ajudar nas matérias e por trazer conhecimento prático para nossas aulas”*; *“não fica só na teoria, elabora aulas práticas no laboratório, o que dá um maior entendimento do assunto”*; *“gosto das aulas pelas explicações e pelo material que o professor utiliza, fotos, vídeos, a aula fica divertida e todos aprendem”*; *“as aulas são dinâmicas, ele usa vários módulos didáticos para levar em sala de aula e demonstrar na prática o funcionamento das máquinas”*; *“suas histórias explicando sua matéria é muito legal”*; *explica-se sobre algum tema passo-a-passo, dando exemplos, desenhando, etc.”*; *“traz exemplos práticos que auxiliam na compreensão do problema”*.

As frases citadas representam um apanhado geral das estratégias de ensino desenvolvidas pelos bons professores registradas pelos estudantes da Universidade Tecnológica no processo de avaliação do docente pelo discente. Concorda-se com Wechsler (2001), quando defende que a simples aplicação de técnicas criativas, no caso aqui, de diversas estratégias de ensino, não implica nenhum benefício na aprendizagem dos estudantes se não tiver um clima para a criatividade por parte do professor. O desempenho do professor é importante como estimulador do pensamento e de atitudes criativas de seus alunos, apresentando condições ambientais que tornem sua aula um espaço gerador de novas ideias.

A busca de formas de ensinar mais

criativas e variadas desses professores demonstra a quebra de paradigmas da educação tradicional e tecnicista, discutida por Libâneo (1994), Feiges (2003), Saviani (2007), dentre outros, vista como parte de uma escola onde educação técnica é supervalorizada e se ressaltam as atitudes passivas dos alunos e ativa do professor por meio de suas aulas expositivas. Nestes depoimentos é enfatizada uma mudança de postura de alguns professores perante outros; mudança de passagem da aula magistral para uma aula compartilhada, dialogada, mostrando vários caminhos existentes para que ocorra a apropriação do conhecimento. Uma aula, em que memorização, considerada essencial para a aprendizagem, está em segundo plano, pois se revela a necessidade de construção e compreensão do conhecimento e não somente uma memorização, resquício de uma educação bancária tal como discutida por Freire (1996). E isto se percebe na seguinte fala dos universitários: *“realmente ensina, não nos obriga a decorar a matéria”*.

A postura criativa dos professores considerados bons professores por seus alunos confirma que atitudes e comportamentos criativos podem se processar por meio de criação de estratégias diversas como incremento às aulas expositivas com a utilização de recursos tecnológicos, como, também, com a criação de laboratórios lúdicos ou a realização de experimentos em laboratórios não simulados, estabelecer a integração entre a teoria e a prática, utilizar de exercícios programados e, ainda, incluindo a reformulação curricular. Estes são alguns exemplos citados por Chamlian (2003) que poderão ser adotados pelos professores da educação superior para se tornarem mais criativos e são praticados pelos bons professores da Universidade Tecnológica, como descrito nos depoimentos dos estudantes: *“gosto das aulas pelas explicações e pelo material que o professor utiliza, fotos, vídeos, a aula fica divertida e todos aprendem”*; *“não fica só na teoria, elabora aulas práticas no*



*laboratório, o que dá um maior entendimento do assunto”.*

Vale lembrar Wechsler (1998) quando relata que não existe aula criativa sem uma postura criativa do professor. Supostamente, quando o professor é criativo, também, desperta e motiva a criatividade de seus alunos.

Também Barreto (2007) defende que um dos caminhos para se efetivar aprendizagens criativas por parte dos professores perpassa pela realização de estratégias pedagógicas que envolvem relações entre professor-professor e aluno- professor. Corroborando esta ideia Cropley, citado por Castro e Fleith (2008), quando infere que o professor, para promover a expressão criativa, deve empregar metodologias diversificadas (no caso desta pesquisa, os universitários mencionam vídeos, projetos, histórias, seminários, desenhos, fotos, exemplos de aula em laboratório, dentre outros procedimentos metodológicos) e oferecer ambientes propícios à criatividade (tal como levantado na pesquisa: aula divertida, aulas práticas, aulas dinâmicas, incentiva os alunos, interage e dialoga com eles).

Castanho (2001), Cunha (1994) e Pachane (2012) são defensores de que o bom professor não ministra apenas aulas expositivas e sim trabalha com variadas técnicas em sua prática docente. Para Cunha (1994), o bom professor demonstra competência na variação de estímulos como o uso adequado de recursos de ensino, fazer bem e com cuidado o material didático que se apresenta em classe, o que significa valorização do ato docente, valorização de sua prática. Pachane (2012) reforça que a dinâmica da aula e a utilização de variedade de recursos tecnológicos são características da prática pedagógica do melhor professor universitário.

A próxima subcategoria extraída das falas dos universitários a partir dos registros do processo de avaliação docente foi ‘o bom professor contextualiza o conteúdo’. Essa subcategoria é evidenciada nas frases como:

*“por trazer conhecimento prático para nossas aulas”; “não fica só na teoria, elabora aulas práticas no laboratório”; “levar em sala de aula e demonstrar na prática o funcionamento dos equipamentos”; “traz exemplos práticos que auxiliam na compreensão do problema”; “se utiliza de exemplos do cotidiano para apresentar o que muitas vezes é incompreensível para o aluno”.*

Analisando-se os registros desses universitários, compreende-se que contextualizar, para eles, é fazer a relação entre o conhecimento ensinado com o conhecimento experienciado no cotidiano, como, também, com o conhecimento do mundo do trabalho. Revela-se este significado, pois faz parte do alunado que compõe a amostra da pesquisa, um grande grupo de universitários de cursos de tecnologia e entende-se haver uma forte relação entre a educação e o trabalho. Isto também é revelado como concepção de contextualização nos textos oficiais na área educacional como prescreve Lopes (2002).

Pachane (2012, p. 316), em sua pesquisa com estudantes licenciandos, afirma que a relação do conteúdo estudado com o cotidiano não tem grande destaque como característica do bom professor, mas explica que “fazer a relação de seu conteúdo específico com o cotidiano e com prática não seria uma característica distintiva entre estes professores, embora seja um item bastante presente em outros estudos”. Exemplo de outro estudo seria o ambiente escolar da Universidade Tecnológica, sendo que saber contextualizar o conteúdo é essencial como característica do bom professor.

Ao estudar o termo contextualização nas publicações do Ministério da Educação e Cultura, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), Lopes (2002) percebe uma grande preocupação em tirar o aluno da condição de receptor passivo, levando-o a produzir uma aprendizagem significativa e em desenvolver o conhecimento espontâneo em direção ao conhecimento abstrato. Nesse caso,

constata-se a aproximação na valorização dos conhecimentos prévios dos escolares. Outra ideia de contextualização que aparece nos textos é a associada à valorização do cotidiano: “os saberes escolares devem ter relação intrínseca com questões concretas da vida dos alunos” (LOPES, 2002, p. 292). Essa ideia fica clara na frase dos estudantes da Universidade Tecnológica quando declaram que: “*se utiliza de exemplos do cotidiano para apresentar o que muitas vezes é incompreensível para o aluno*”. Também, nos textos, é evidenciada a contextualização associada ao processo produtivo do conhecimento escolar. Tais concepções de ensino contextualizado, valorização dos saberes prévios dos alunos, dos saberes cotidianos e a relação caráter produtivo do conhecimento escolar, como defende Lopes (2002), contribuem para dar legitimidade aos princípios de eficientismo social. Para essa autora,

[...] a aprendizagem contextualizada nos PCNEM visa que o aluno aprenda a mobilizar competências para solucionar problemas em contextos apropriados, de maneira a ser capaz de transferir essa capacidade de resolução de problemas para os contextos do mundo social e, especialmente, do mundo produtivo (LOPES, 2002, p. 392-3).

Resumindo o pensamento da supracitada autora, a contextualização se enquadra na perspectiva de formação de performances necessárias ao mercado de trabalho capitalista.

Lendo sobre a concepção de contextualização propagada pelos documentos oficiais na área da educação, a mesma concepção está revelada na visão que os universitários desta pesquisa têm sobre o bom professor quando ele, o professor, contextualiza o conteúdo de sua aula. Na fala “*levar em sala de aula e demonstrar na prática o funcionamento dos equipamentos*”, estabelece-se uma relação forte com necessidade de se interligar conhecimento escolar e conhecimento produtivo, isto é, conhecimento necessário ao

mundo do trabalho. Essa concepção procede, porque o contexto vivido pelos sujeitos desta pesquisa é o da Universidade Tecnológica com raízes no ensino técnico, pois sua origem, em 1909, está associada à oferta de cursos técnicos de nível básico para crianças e adolescentes de classes sociais menos favorecidas.

Tanto Castanho (2000; 2001) como Cunha (1994) evidenciam como legítima a prática pedagógica do bom professor, cuja experiência sociocultural concreta de seus alunos é ponto de partida para orientação da aprendizagem e estabelecimento de inter-relações entre conhecimento empírico (apreendido pelos alunos na vida cotidiana) e conhecimento científico (que vai além do senso comum, ou seja, é elaborado na vida acadêmica). As autoras lembram que todo o conhecimento científico, sob uma perspectiva ampla, tem interfaces em todas as áreas do saber humano, por isto, o bom professor localiza historicamente o conteúdo de sua aula, estabelece relações do conteúdo em pauta com outras áreas do saber. Porém, destaca Castanho (2001), que para o professor fazer essas relações, essas pontes entre a teoria e a prática, ele precisa ser muito criativo. E ainda, Cunha (1994, p. 142) ressalta que “*nada é mais significativo que partir da experiência do aluno para dar ancoragem ao conhecimento organizado*”.

Outra categoria extraída das falas dos universitários dessa pesquisa foi aqui denominada como ‘o bom professor se relaciona bem com os seus alunos’. Essa categoria aparece de maneira recorrente em frases como, por exemplo: “*muito prestativa com os alunos*”; “*interage com os alunos muito bem*”; “*está sempre aberto a questionamentos e discussões*”; “*tem um bom humor*”; “*passa para a gente mensagens positivas*”; “*é paciente*”; “*tem muita paciência nas aulas práticas*”; “*professora dedicada e sempre disposta a ajudar seus alunos*”.

Ensinar é trabalhar com, sobre e para os

seres humanos. Na concepção de Freire (1993), é contribuir para que o homem se faça homem, sujeito do seu próprio ser. O relacionamento entre professor e aluno não se resume a uma questão de tempo passado junto e sim é construído por todas as tensões e alegrias do ato de ensinar e aprender. A tarefa de ensinar não acontece ou não tem como ser exercida sem um engajamento afetivo para com os alunos, o objeto de trabalho do professor, dizem Tardif e Lessard (2005). Nessa compreensão, Freire (1996, p. 160) confirma que “a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade”.

Na profissão professor, prescrevem Tardif e Lessard (2005, p. 269), a personalidade do trabalhador, suas emoções, sua afetividade, são partes integrantes do processo de trabalho, [...] “a própria pessoa com suas qualidades, seus defeitos, sua sensibilidade, em suma, com tudo que ela é, torna-se, de certo modo, um instrumento de trabalho”. Nóvoa (2009, p. 16) evidencia que a profissão professor ou ensino é profissão do ser humano e da relação. Exigem-se dos professores que eles sejam pessoas inteiras, pois é preciso reconhecer que “a necessária tecnicidade e cientificidade do trabalho docente não esgotam todo o ser professor”.

Pachane (2012, p. 317) aponta alguns itens que formam o conceito de relacionamento do professor com o aluno, extraídos de sua pesquisa: empatia, compreensão, tato, respeito, amizade, relação horizontal e muito mais. São características pessoais desejadas que perfazem “o perfil do que é ser”, nos dizeres de um aluno, “um profissional humanizado”. Essas características também se destacam nas falas dos alunos da Universidade Tecnológica: “*passa para a gente mensagens positivas*”; “*é paciente*”; “*tem muita paciência nas aulas práticas*”; “*professora dedicada e sempre disposta a ajudar seus alunos*”.

Castanho (2000) menciona que as relações interpessoais rompem com a imagem do processo centralizador e controlador do

professor, pois evidenciam características que estimulam a participação dos alunos (diálogo e interação entre professor e seu aluno).

Cunha (1991) argumenta que a relação professor-aluno é de suma importância no processo pedagógico, pois quanto mais próximo é o professor do aluno mais influência exercerá sobre o seu comportamento. Afirma a autora que recuperar a qualidade do relacionamento com o aluno é fundamental porque “é provável que a produção do conhecimento com o professor, sobre sua própria condição e realidade, nos auxilie a esclarecer os rumos da definição de uma nova ordem pedagógica” (CUNHA, 1991, p. 157).

Para atingir os aspectos do relacionamento do professor com seus alunos, fez-se necessário que esta categoria ‘o bom professor se relaciona bem com seus alunos’ fosse dividida em subcategorias que a contemplem em sua totalidade, como: ‘o bom professor é paciente’; ‘o bom professor é dedicado e prestativo’; ‘o bom professor dialoga e interage com seus alunos’ e ‘o bom professor tem bom humor’.

‘O bom professor é paciente’ e isso se expressa em frases como: “*faz o possível e o impossível para que possamos aprender*”; “*tem um modo de explicar calmo e claro*”; “*não se nega a apoiar o aluno e a explicar de novo algo que não ficou claro*”; “*tem muita paciência nas aulas práticas*”; “*não limita-se apenas a obrigação de dar aulas, mas entende as limitações de cada aluno e busca formas de fazer aprender*”.

Ao ler as frases selecionadas nessa subcategoria foi revelado o significado de paciência condizente ao que expressa Freire (1996), quando evidencia que paciência é o respeito com a liberdade do outro, no caso desses universitários, a liberdade de apresentar suas dificuldades de aprendizagem e o reconhecimento de sua alteridade como ser ontológico e como ser histórico.

Paciência para aguardar o aluno

desenvolver-se e abrir-se para a leitura do mundo; paciência como respeito aos diferentes contextos culturais; paciência que aceita o processo do outro, os limites, as dificuldades do aluno (STRECK; REDIN; ZITKOLSKI, 2010). Essa condição está explicitada na frase “[...] *mas entende as limitações de cada aluno e busca formas de fazer aprender*”.

Essa compreensão também é sublinhada nas palavras de Castanho (2001), que entende o professor marcante como uma calorosa presença na vida de seus alunos, sem deixar de lado as tarefas intelectuais. Pachane (2012) revela que na pesquisa feita com os alunos licenciandos, no item relacionamento com o aluno, sobressaíram algumas características pessoais do bom professor universitário, como: ter paciência, ser justo, ser aberto ao diálogo, ter bom humor e outros.

Professor aberto ao diálogo, como dito por Pachane (2012), fez parte de outra subcategoria extraída do *corpus* desta pesquisa: ‘O bom professor dialoga e interage com seus alunos’. Essa subcategoria é recorrente em frases registradas pelos universitários na avaliação do docente, como, por exemplo: “*com ela podemos conversar de igual para igual*”; “*disposta a responder todas e quaisquer dúvidas*”; “*está sempre aberto a questionamentos e discussões*”; “*é bastante aberta a debates e sempre respeita a opinião dos alunos*”; “*sempre à disposição de seus alunos, resolve e tira todas as dúvidas existentes sempre tratando os alunos com respeito*”; “*aprendi a gostar da matéria pela forma do professor dar aula, pela proximidade que ele tem com seus alunos, que tornou muito interessante as aulas e o aprendizado*”; “*o principal ponto positivo é a importância que dá ao aluno e em ter certeza que este absorveu a matéria*”.

Há diversos textos na literatura sobre a importância da relação interpessoal do professor com o aluno para os processos de ensino e de aprendizagem, mas revelam Oliveira e Wechsler

(2002) que quase não existe pesquisa que mostra como a atuação do professor pode ser influenciada pela interação dos alunos.

Silva e Aranha (2005) justificam este fato escrevendo que durante muito tempo acreditou-se que o professor era o único responsável pelos resultados positivos ou negativos do processo de aprendizagem de seus alunos. As autoras afirmam que não é recente a constatação de que a relação entre professor e aluno é marcada pela bidirecionalidade, ou seja, a interação que comumente acontece por meio do diálogo funciona em várias direções, tanto enviando como refletindo mensagens. Nas palavras das autoras tem-se que:

[...] a consideração da relação enquanto sistema requer um deslocamento de foco de análise, na direção de um olhar bidirecional, no qual o aluno influencia o processo de ensino e é por este influenciado. O professor deixa de ser o único responsável pelos resultados alcançados no processo de ensino e de aprendizagem, e constata-se que o que o aluno faz, exerce influência sobre a ação do professor (SILVA; ARANHA, 2005, p. 376).

Conforme Freire (1993), o diálogo abre caminhos para repensar a vida em sociedade, discutir sobre a cultura, sobre a educação, sobre a linguagem, sobre os conteúdos aprendidos e a possibilidade de agir de outra forma para transformar o mundo em que vive o ser humano. Essa possibilidade torna-se concreta na condição vivida pelos estudantes da Universidade Tecnológica, curso de tecnologia, pois são trabalhadores e revelam a necessidade de maior integração entre o vivido na prática cotidiana, com o teorizado pelo professor em sala de aula.

A escola é o lugar de aprender a interpretar o mundo para poder transformá-lo, a partir do domínio das categorias de método e de conteúdo que inspirem e que se transformem em práticas de emancipação humana em uma sociedade cada vez mais mediada pelo conhecimento (KUENZER, 2002, p. 12).

Revela Freire (1996) que é condição essencial da comunicação dialógica, a disciplina do silêncio a ser assumido com rigor e, a seu tempo, pelos sujeitos que falam e que escutam.

A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure entrar em movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não com fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou (FREIRE, 1996, p. 132).

Cunha (1994) destaca, em sua pesquisa sobre o bom professor, a importância do diálogo permeado pelo silêncio.

O professor utiliza ênfase, faz pausas e situações para exteriorizar o significado que dá às palavras. Esta não é uma ação mecânica, mas permeada de aspectos valorativos. É no decorrer do discurso que o professor se expressa ou silencia. E o silêncio pode ser uma estratégia usada para não dizer ou para não dar margem a que se digam certas coisas (CUNHA, 1994, p. 146).

É comprovado por Cunha (1994), que o professor se esforça para estabelecer uma forma de diálogo, compreendendo também que o ambiente verbal da sala de aula é a chave para uma aula participativa e até criativa. Castanho (2001) confirma que o professor marcante alia características positivas do domínio afetivo às do domínio cognitivo, isto é, o professor estimula a participação do aluno, valoriza o diálogo, organiza o ensino sem se considerar o “dono do saber”.

‘O bom professor tem bom humor na sala de aula’ foi outra subcategoria encontrada nas frases dos universitários desta pesquisa, tais como: *“ótimas aulas práticas, e bom humor na sala de aula”*; *“tem muito conhecimento da matéria e sempre muito simpático”*; *“ele é o melhor dos melhores professores, as aulas são extrovertidas”*; *“Ela é bem extrovertida é muito*

*versátil em sala de aula”*; *“Tem um bom humor e interage com os alunos”*; *“sempre respeita a opinião dos alunos e é muito simpática”*.

Que sentido tem a palavra bom humor para os estudantes da Universidade Federal Tecnológica ao avaliarem seus professores? Teria um sentido pejorativo, piadista? Ou teria um sentido como prescreve Rios (2001), que se confunde seriedade com “cara fechada”, rispidez, ausência de riso, rigidez? Sem a seriedade dizem não existir rigor. Engana-se muito quanto ao conceito de rigor e rigidez. Rigidez significa imobilidade, já para rigor, Freire (1996) usa os adjetivos seriedade e exigência. Podem coexistir o rigor, a liberdade, a seriedade, a exigência com a alegria e com a curiosidade.

É isso que se quer dizer quando se afirma que a ação docente pode ser criadora de felicidade. A felicidade não está presente na escola na hora do recreio, na festa junina ou na comemoração dos aniversários - ela está presente quando se aprendem os conteúdos necessários para a inserção na sociedade, quando se respeitam os direitos de todos, quando se aprimoram as condições de trabalho (RIOS, 2001, p. 131).

Portanto, ao analisar as falas dos universitários se percebe uma forte ligação entre bom humor do professor e aprendizagem do aluno.

A atividade docente de que o discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigidez. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também (FREIRE, 1996, p. 160).

Assim, ensinar e aprender não se pode constituir fora da procura, da pesquisa e da alegria, no caso aqui, do bom humor. À luz da pedagogia freireana, a tarefa do professor se constitui em ajudar o aluno a descobrir o

mundo, proporcionando conhecimento e alegria na construção e na reconstrução do conhecimento.

Como menciona Cunha (1994), e é também percebido nas falas dos estudantes da Universidade Tecnológica como: *“Tem um bom humor e interage com os alunos”*; *“sempre respeita a opinião dos alunos e é muito simpática”*, os bons professores observados em sua pesquisa procuram se aproximar dos seus alunos utilizando frases humorísticas e, em outras ocasiões, os bons professores aproveitam situações inusitadas para dar um certo dinamismo à aula. Completa a autora que *“percebi, porém, que rir juntos torna as pessoas mais próximas. É este um dos fenômenos que, ao ter lugar entre o professor e o aluno, contribui para desmitificar as relações autoritárias”* (CUNHA, 1994, p. 71).

O bom humor, Pachane (2012) anuncia em seu estudo como uma das características do bom professor, aspecto relativo ao bom relacionamento do professor com o seu aluno. E isto é anunciado pela fala dos estudantes da pesquisa na UTFPR: *“ele é o melhor dos melhores professores, as aulas são extrovertidas”*.

‘O bom professor é dedicado e prestativo’, esta subcategoria se mostrou nas frases retiradas da Autoavaliação Institucional da UTFPR: *“é muito prestativa com os alunos”*; *“sempre que procurado estava pronto para ajudar”*; *“além de ajudar o aluno com dificuldade; sempre está disposta a ajudar os alunos”*; *“é uma boa professora, dedicada, e que não se nega a apoiar o aluno”*; *“professora atenciosa e sempre disponível ao aluno”*; *“seu principal ponto positivo é a importância que dá ao aluno, professora dedicada, sempre disposta a ajudar [...]”*.

Ao refletir sobre as falas dos universitários na avaliação sobre o bom professor da Universidade Tecnológica evidenciam-se as características como professor dedicado, prestativo e atencioso. Cordeiro

(2007) indica a existência de pesquisas nos Estados Unidos e também no Brasil sobre a ideia de desvelo, que significa dedicação, proteção, cuidado com os alunos. Isto é demonstrado nas atitudes dos bons professores da pesquisa: *“professora atenciosa e sempre disponível ao aluno”*; *“professora dedicada, sempre disposta a ajudar os alunos”*; *“seu principal ponto positivo é a importância que dá ao aluno”*. O autor coloca que a dedicação é uma forte marca do exercício e da identidade profissional do professor, principalmente das professoras, e isso é constatado nesta pesquisa, pois nos comentários feitos pelos estudantes o gênero feminino se destaca.

Gadotti (2011, p. 57) infere que *“um dos segredos do chamado ‘bom professor’ é trabalhar com prazer, gostando do que se faz”*. As características como dedicação, prestativo, atencioso revelam paixão à profissão, prazer em exercê-la.

Castanho (2001), em seus relatos sobre o professor marcante, manifesta que os bons professores são cordiais e amistosos em classe, criam condições para uma visão crítica da sociedade e da profissão, demonstram segurança e domínio de si.

É interessante observar que as descrições de professores criativos geralmente vêm acompanhadas de características docentes ligadas ao domínio afetivo: professores que ‘amavam’ o que estavam fazendo, professores ‘apaixonados’ pelo ofício de ensinar (CASTANHO, 2000, p. 79).

É registrado por Cunha (1994) que o bom professor dá valor ao prazer de aprender, construindo um clima de bom humor, gosto de ensinar e de tornar a aula agradável, isto é demonstrado na fala dos estudantes da Universidade Tecnológica sobre o ser bom professor: *“professora atenciosa e sempre disponível ao aluno”*; *“além de ajudar o aluno com dificuldade; sempre está disposta a ajudar os alunos”*;

Nesta pesquisa, um dos aspectos

apontados pelos universitários na avaliação do docente, por eles considerado bom professor, foi a dificuldade do docente ao avaliar a aprendizagem dos seus orientados. Contudo, salienta-se que, poucas vezes encontram-se menções na Avaliação do Docente pelo Discente – instrumento de consulta desta pesquisa, sobre a avaliação da aprendizagem, mas quando encontrada são reclamações sobre a forma de avaliação adotada pelo professor, como, por exemplo: *“Este professor talvez precisa trabalhar um pouco diferente a forma de avaliação somente provas objetivas acaba prejudicando o aluno; “deve-se ter outras avaliações como trabalho e práticas”; “suas avaliações tem um grau muito alto de dificuldade com muitos conteúdos diferentes”.*

Notam-se, nestes relatos, queixas sobre os instrumentos utilizados pelo bom professor para avaliar seus estudantes, e, em nenhum momento, há relação com a não aprendizagem dos universitários, ficando claro certa limitação quanto ao aspecto técnico do ato de avaliar destes professores.

A ação avaliativa de acompanhamento e reflexão necessita de consistência metodológica. A elaboração de testes válidos, significativos, para a investigação do professor, é uma tarefa complexa, que exige o domínio da tecnologia de testes e da área de conhecimento em questão (HOFFMANN, 1994, p. 63).

Em função de não haver uma formação voltada para os aspectos didático-pedagógicos (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005; CUNHA, 1998) muitos professores universitários avaliam seus alunos da mesma forma que foram avaliados na sua trajetória escolar, ou criam, a partir de suas experiências/vivências, formas de avaliar o desempenho estudantil, voltadas à mensuração de resultados. Em outras palavras, comumente, o uso da avaliação por parte do professor se dá para classificação dos alunos, tendo uma prática de exclusão e não de construção da aprendizagem. Nesse sentido,

recorre-se a Hoffmann (2008) para quem, avaliação é:

[...] uma ação ampla que abrange o cotidiano do fazer pedagógico e cuja energia faz pulsar o planejamento, a proposta pedagógica e a relação entre todos os elementos da ação educativa. Basta pensar que avaliar é agir com base na compreensão do outro, para se entender que ela nutre de forma vigorosa todo o trabalho educativo (HOFFMANN, 2008, p. 17).

Diante desta definição, observa-se a complexidade da avaliação que não pode ser tratada de forma isolada, pois abarca todo o fazer pedagógico do professor. Salientam alguns autores que o tema da avaliação representa uma área crítica também na educação superior. Esta pesquisa constata que esse tema também causa impasse no cotidiano vivido pelos professores e estudantes da Universidade Tecnológica, contexto do estudo.

De Sordi (2000) relembra a avaliação como uma aliada da aprendizagem, sendo um importante subsídio para melhorar a qualidade e solidificar as bases do ensino superior e os processos relacionais que nele interferem.

Retomando os resultados da pesquisa de Castanho (2001), Cunha (1994) e Pachane (2012) sobre as características/atributos do bom professor, percebe-se que não foram evidenciados pelas autoras comentários sobre como o bom professor avalia seus discentes. Isto demonstra que o ato de avaliar pouco é lembrado pelos alunos como característica do bom professor, ou ainda não é a maneira como o professor aplica a avaliação que irá defini-lo como bom professor. Já na Universidade Tecnológica, o ato da avaliação é o ponto fraco da prática pedagógica até dos bons professores e, certamente, essa fragilidade/deficiência exige do corpo de professores e do corpo de gestores instituírem ações concretas sobre a avaliação no processo de formação continuada desses professores.

[...] a valorização do ensino e da formação pedagógica do professor universitário demandaria, em primeiro lugar, a alteração do modo como as questões pedagógicas são entendidas e tratadas na universidade, superando a crença de que para ser bom professor basta conhecer profundamente e conseguir transmitir com clareza determinado conteúdo [...] (PACHANE; PEREIRA, 2004, p. 42).

Enfim, concorda-se com as palavras de Castanho (2001) que em meio às características/atributos que constituem o bom professor, esse professor não é um super-homem ou uma supermulher, certamente tem seus anseios, suas dúvidas, suas dificuldades, suas deficiências, suas esperanças ou desesperanças.

No entanto, com o intuito de ressaltar os aspectos positivos do bom professor, as características reveladas pelos universitários desta pesquisa, por meio da análise da avaliação docente, mostraram que o bom professor tem domínio dos conteúdos de sua área de atuação; o bom professor explica bem o conteúdo, entendido como didática, e o bom professor sabe se relacionar bem com seus alunos. Essas características condizem com as relatadas por Cunha (1994) que prescreve que o bom professor deve ter conhecimento de sua disciplina, capacidade de organizar suas aulas e se mostrar próximo do ponto de vista afetivo.

Portanto, a concepção de bom professor revelada pelos estudantes da Universidade Tecnológica e pelas pesquisas anunciadas por Cunha (1994), Pachane (2012) e Castanho (2001) tornam visível o que Nóvoa (1992) descreve sobre formação de professores e sobre o ensino que não se esgotam na dimensão técnica (bom professor tem domínio dos conteúdos de sua área de atuação e o bom professor explica bem o conteúdo da sua disciplina), mas recorrem para o que há de mais pessoal em cada professor (bom professor se relaciona bem com os seus alunos). “É que ser professor obriga a opções constantes, que

cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser” (NÓVOA, 1992, p. 10).

Zabalza (2004), citando Moses (1985), confirma também as características encontradas nesta pesquisa sobre o bom professor e anuncia que os aspectos fundamentais para o professor universitário competente se encontram em um alto nível de conhecimento de sua disciplina, também nas habilidades comunicativas (saber explicar bem o conteúdo), no envolvimento e compromisso com a aprendizagem dos estudantes (o bom professor é dedicado e prestativo, é paciente) e interesse e preocupação com cada um dos estudantes (o bom professor sabe se relacionar com seus alunos).

Insiste Zabalza (2004) que as dimensões educativas, isto é, aquelas que permeiam o processo formativo, requerem que o professor universitário, além do conhecimento vasto de sua disciplina, deve ter condições e preparo para estimular o desenvolvimento e a maturidade de seus alunos. Complementa, ainda, o autor que não basta o professor ter um *know-how* científico, deve o professor universitário optar pela dimensão formativa do indivíduo que tem dois caminhos: primeiro voltado para o sentido da formação individual e, o segundo, é trabalhar a formação do indivíduo por meio de conteúdos e, principalmente, pela abordagem e metodologias utilizadas. Conclui-se, então, que o professor universitário deve conhecer bem a sua disciplina, saber trabalhá-la (didática) adequadamente em sala de aula, o que também engloba a relação interpessoal, por meio da qual se dá a construção de vínculos com a aprendizagem.

A ação direta sobre a formação contém elementos vinculados à relação interpessoal que nós, professores, mantemos com os alunos e ao tipo de informações que trocamos. Estes são os processos de influência que exercemos sobre atitudes, valores, visão do mundo e de profissão dos nossos alunos (ZABALZA, 2004, p. 115).



Aponta Zabalza (2004) que os conteúdos selecionados, a abordagem desses conteúdos, as metodologias empregadas e as formas de aprovação, dentre outros, são elementos que exercem grande impacto na formação dos indivíduos. Esclarece o autor que poucos são os professores universitários que se comprometem em fazer, propiciar, facilitar, acompanhar para que os alunos aprendam. Felizmente, esse comprometimento está presente entre os bons professores da Universidade Tecnológica, em cerca de 20% dos professores bacharéis.

A identidade do bom professor universitário da Universidade Tecnológica pode ser visualizada pelos estudantes, como aquele que conhece bem sua disciplina (formação inicial), tem bom relacionamento com seus alunos (a pessoa do professor) e aquele que sabe explicar bem o conteúdo, isto é, tem conhecimento didático para encaminhar adequadamente sua prática pedagógica (formação continuada).

Concorda-se com Pachane (2012) quando reconhece que o domínio de conteúdo do professor é algo inerente ao professor universitário, pois esse possui mestrado ou doutorado na área que leciona. Para a autora, o que destaca em sua pesquisa sobre o bom professor é a “característica pessoal e de relacionamento interpessoal” do bom professor, ao lado de sua “habilidade para fazer uma boa aula” (PACHANE, 2012, p. 317).

Essa concepção se faz presente nas palavras de Castanho (2001, p. 155) quando escreve que “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”.

### 3 Considerações Finais

De modo geral, as características dos bons professores revelados tanto por Castanho (2001), profissionais liberais, como por Pachane

(2012), estudantes licenciandos, por Cunha (1994), estudantes de duas universidades e de uma escola técnica e por esta pesquisa, professores da Universidade Tecnológica compreendem três grandes ideias: domínio do conteúdo, saber organizar uma aula (didática) e ter relacionamento interpessoal, claro que com alguns detalhes próprios do contexto estudado, pois como declara Cunha (1991), a história da instituição interfere nos valores das práticas que são incorporadas nas relações entre o professor e seu aluno. No caso desta pesquisa, como já descrito, uma das características do bom professor na opinião dos universitários foi saber contextualizar o conteúdo e isso exemplifica as palavras de Cunha quando se pensa que a história da Universidade Tecnológica foi permeada com uma forte relação entre o ensino e o mundo do trabalho, o mundo da indústria, características enraizadas no saber fazer, na prática de laboratórios e no chão de fábrica. Nesse contexto sócio-histórico, essa característica do bom professor é essencial para os futuros tecnólogos e engenheiros da Universidade Tecnológica. Como constata Pachane (2012) na análise dos resultados de sua pesquisa, contextualizar o conteúdo com o cotidiano e com a prática constitui-se em uma característica do bom professor que não é distintiva para os estudantes licenciandos, mas que a relação teoria e prática com o cotidiano do estudante fundamenta propostas pedagógicas de muitos cursos e que, por isto mesmo, é uma característica que se revela em muitos estudos, no caso se revela importante para os estudantes da Universidade Tecnológica.

Para finalizar, Castanho (2001), citando Rudduck (1994), revela que muitas mudanças fracassam porque não há preocupação com o próprio significado de mudança. Destaca ainda que se dedica muito tempo preparando o professor e se esquece dos alunos que podem se transformar em uma força conservadora, de manutenção das velhas estruturas das aulas, na qual se sentem mais confortáveis. Concorda-se

que este fato (apelo às aulas tradicionais) muitas vezes é real na universidade, mas também ao ouvir os estudantes tem-se a possibilidade, como ressalta Castanho (2001, p. 90) que com “os alunos trabalhariam mais e melhor se existisse uma espécie de contrato à Rousseau, na escola e na sala de aula, que eles ajudassem a construir e cujos fundamentos compreendessem e apoiassem.” Portanto, os dados/resultados desta pesquisa, isto é, a concepção de bom professor poderão subsidiar ações de melhoria da qualidade educacional da instituição.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70-Persona, 1977.
- BARRETO, Maribel. **Ensaio sobre criatividade**. V I. Salvador: Bahia, 2007.
- CANAU, V. M. (Org.). **A didática em questão**. 24. Ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- CARVALHO, A. M. P. de; GIL-PEREZ, D. O saber e o saber fazer do professor. In: CASTRO, A. D. de; CARVALHO, A. M. P. de. (Org.) **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Thomson, p. 107-21, 2002.
- CASTANHO, M. E. L. M.. A criatividade na sala de aula universitária. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L.M. (Org.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus, p. 75-89, 2000.
- CASTANHO, M. E. L. M. Sobre professores marcantes. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papirus, p. 153-62, 2001.
- CASTRO, J. S. R. de.; FLEITH, D. de S. Criatividade escolar: relação entre tempo de experiência docente e tipo de escola. In: **Psicologia Escolar e Educacional**. Campinas: ABRAPEE, v. 12, n. 1, p. 101-18, 2008.
- CHAMLIAN, H. C. Docência na universidade: professores inovadores na USP. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 118, p. 41-64, 2003.
- CONNELL, R. Bons professores em um terreno perigoso: rumo a uma nova visão da qualidade do profissionalismo. In: **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. especial, p. 165-184. 2010.
- CORDEIRO, J. **Didática**. São Paulo: Contexto, 2007.
- CUNHA, M. I. da. A relação professor-aluno. In: LOPES, A. O. et al. **Repensando a Didática**. Campinas, SP: Papirus, 1991.
- CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1994.
- CUNHA, M. I. da. (Org.). **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- DE SORDI, M. R. L. Avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L.M. (Org.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.
- HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio**. Porto Alegre: Mediação, 1994.
- HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- KENSKI, V. M. O papel do professor na sociedade digital. In: CASTRO, A. D. de; CARVALHO, A. M. P. de. **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Thomson, p. 95-106, 2002.
- KUENZER, A. Z. . Conhecimento e competências no trabalho e na escola. In: **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro, v. 28, n.2, p. 3-11, 2002.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIBÂNEO, J. C. **O essencial da didática e o trabalho de professor: em busca de novos caminhos**. Goiânia, 2001. Disponível em: <[http://www.ucg.br/site\\_docente/edu/libaneo/pdf/](http://www.ucg.br/site_docente/edu/libaneo/pdf/)>. Acesso em: jan. 2013.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática: velhos e novos temas**. Goiânia: Autor, 2002.
- LOPES, A. C. Os Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. In: **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 386-400, 2002.
- MALDANER, M. Didática e formação docente. In:

SANTIAGO, A. R. F. et al. **Didática**. Ijuí: Inijuí, p. 17-21, 2010.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal, Porto: Editora Porto, 1992.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Portugal, Lisboa: Editora Lisboa 1995.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Portugal, Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, E. T. A.; WECHSLER, S. M. Variáveis que afetam a aprendizagem: percepção dos alunos de licenciatura e professores. In: **Psicologia Escolar e Educacional**. Campinas: ABRAPEE, v. 2, n. 6, p. 133-9, 2002.

PACHANE, G. G.. Quem é o seu melhor professor universitário e por quê? Características do bom professor universitário sob o olhar de licenciados. **Educação - Santa Maria**, v. 37, n. 2, p. 307-320, maio/ago/2012.

PACHANE, G. G.; PEREIRA, E. M. de A. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. **Revista Iberoamericana de Educación** (ISSN: 1681-5653), 2004.

PIMENTA; S. G.; ANASTASIOU, L. **Docência no ensino superior**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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

SILVA, S. C.; ARANHA, M. S. F. Interação entre professora e alunos em sala de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 11, n. 3, p. 373-94, 2005.

STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOLSKI, J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

WECHSLER, S. M. **Criatividade: descobrindo e encorajando**. Campinas: Livro Pleno, 1998.

WECHSLER, S. M. A educação criativa: possibilidades para descobertas. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Org.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. 3. ed. Campinas: Papirus, p. 231-59, 2001.

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

**Artigo submetido em: 30.04.2014**

**Artigo aprovado para publicação em: 02.10.2015**