

COMPETÊNCIAS DO BOM PROFESSOR NA ÓTICA DE ALUNOS DE UM CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO DA ÁREA DA SAÚDE

COMPETENCES OF THE GOOD TEACHER IN THE OPTICS OF STUDENTS OF A COURSE OF SPECIALIZATION OF THE AREA OF THE HEALTH

Albene Lins

Universidade do Estado do Pará

Cely Nunes

Universidade do Estado do Pará

Elizabeth Teixeira

Universidade do Estado do Pará

Resumo

O artigo objetiva identificar competências que marcam a postura do bom professor. Foram sujeitos 25 alunos do Curso de Especialização em Cinesiologia, da Universidade do Estado do Pará, egressos de cursos de Fisioterapia, Terapia Ocupacional e Educação Física. Os depoimentos foram obtidos durante a disciplina Metodologia da Educação Superior. Infere-se com base nos resultados que o bom professor é aquele que concilia competências afetivas/atitudinais/morais, profissionais e culturais, o que indica que os professores precisam desenvolver competências que vão além do domínio didático, o que levanta a expectativa que, cada vez mais, são exigidos não só o domínio de conhecimentos pedagógicos e específicos das disciplinas, como também, conhecimentos relativos às dimensões éticas, democráticas, morais, atitudinais e culturais. Conclui-se que tais competências contribuem para que os professores tornem-se inesquecíveis para seus alunos como exemplos de profissionais bem sucedidos.

Palavras-chave: Trabalho docente. Educação superior. Bom professor.

Abstract

The article aims at to identify competences that mark the good teacher's posture. They were subject 25 students of the Course of Specialization in Cinesiologia, of the University of the State of Pará, exits of courses of Physiotherapy, Occupational therapy and Physical education. The depositions were obtained during the discipline Methodology of the Superior Education. The subjects answered the subject: what is good teacher to be? It is inferred with base in the results that the good teacher is that that reconciles competences afetivas/atitudinais/morais, professionals and cultural, what indicates that the teachers need to develop competences to be going besides the didactic domain, what lifts the expectation that, more and more, they are demanded not only the domain of pedagogic and specific knowledge of the disciplines, as well as, relative knowledge to the dimensions ethical, democratic, moral, atitudinais and cultural. It is ended that such competences contribute for the teachers to become unforgettable for their students as professionals' examples well happened.

Keywords: I work educational. Superior education. Good teacher.

Introdução

O trabalho docente na educação superior no Brasil tem sido analisado por um conjunto de autores, entre eles, Cunha (1992), Castanho (2000, 2001), Pimenta e Anastasiou (2002), Pimentel (1993), Pereira (2006) na tentativa de elaborar quadros conceituais que revelem as vicissitudes e problemáticas vivenciadas pelos professores e alunos neste campo educacional como alguns deles em seus trabalhos de pesquisa procuram revelar na ótica dos alunos e professores as características de bom professor.

Nesse nível de educação convivemos no espaço da sala de aula com situações complexas que não podem ser equacionadas de forma simples. Tais situações em muitos sentidos revelam de um lado, por parte de muitos docentes, a precariedade da formação do professor da educação superior do ponto de vista pedagógico e a fragilidade da formação cultural, da falta de interesse, de motivação ou de comprometimento com a própria aprendizagem; a passividade, o individualismo, de outro lado por parte do aluno o interesse na nota para passar de ano ou obter um diploma; a falta de disciplina e hábitos de estudos; dificuldade de interpretação, redação e leitura; falta de criticidade e criatividade. A tudo isso se soma a alta heterogeneidade dos alunos em cada classe, situações econômicas adversas, entre outros, o que requer do professor reflexões apuradas de sua prática e teoria ao tomar como ponto de partida as experiências pessoais e profissionais, as trocas efetivadas com seus pares e o diálogo fecundo com seus alunos.

A partir do diálogo crítico e permanente com os educandos é que poderemos compreender situações concretas, que são múltiplas e, em geral, envolve a condição humana de exploração, discriminação e preconceitos (FREIRE, 1987). Requer produzir, ainda, reflexões profundas das experiências vividas em diferentes espaços-tempo que precisam adentrar nos processos formativos dos seres humanos, aliados ao espaço educativo que constroem saberes sistematizados advindos das práticas profissionais e sociais dos docentes.

Por esse motivo, o espaço da sala de aula é um lugar privilegiado e fundamental na elaboração e reflexão dos saberes docentes, como oportunizam a construção da identidade professoral. A edificação desses saberes é resultado de um longo processo de socialização profissional, no qual as experiências pré-profissionais e profissio-

nais se entrecruzam. Os saberes dos professores precisam se basear também em conhecimentos práticos que lhe confirmam autonomia, discernimento e capacidade de mobilizar os saberes em ação bem como refletir sobre as ações e saberes produzidos, por ser um agir profissional extremamente complexo (BORGES 2004).

Deduzimos por isso que a atuação do professor em sala decorre não só de sua experiência como aluno como das experiências que ele constrói na trajetória de sua existência por meio da formação continuada ou da autoformação. A sua experiência pessoal e profissional determina a sua maneira de atuar como docente em um contexto de perene mudanças.

Engendrar outro processo de trabalho educativo crítico para tornar-nos bons professores pressupõe a condição prévia de forçar o olhar para o cotidiano, isto quer dizer, considerar o tempo em que se faz parte dele e se aperceber que temos que nos defrontar no dia-a-dia do espaço da sala de aula com outro tipo de alunado, o que revela situações como: alunos-trabalhadores, alunos-professores, alunos não leitores.

Precisamos, portanto, estar abertos para aprender cada vez mais em decorrência de não nos sentirmos mais tão seguros no próprio campo de trabalho, a fim de lidar com essas situações e ainda por falta de conhecimentos e saberes para enfrentar essas realidades. O dia-a-dia do espaço da sala de aula e os diferentes espaços em que transitamos mostram-se por demais complexos e desumanos e são arenas de luta que podem propiciar outras experiências das quais podemos retirar ensinamentos que re-elaborem o ofício de ser professor na educação superior.

Por isso, questões como: investir na formação dos professores da educação superior; instaurar práticas docentes e metodologias de ensino ativas; materializar a avaliação emancipatória; respeitar as diferenças culturais, sociais e econômicas dos alunos são indagações que estão presentes neste campo. Tudo isto nos motiva a compreender com mais propriedade o trabalho docente realizado no Brasil e particularmente na Amazônia paraense que, em muitos contextos, se desenvolve em condições adversas, por insegurança, desmotivação dos docentes pela falta de condições materiais, desvalorização em termos salariais, instabilidade no emprego, burocracia, relações hierárquicas centrada em poder assimétrico e cujo sistema educacional culpabiliza este

profissional pelo possível fracasso dos alunos e da instituição formativa.

Teixeira et al (2006), ao analisarem o olhar dos estudantes do ENADE 2004 para os cursos de graduação em enfermagem, identificaram, dentre outras fragilidades, que: os professores ainda utilizam predominantemente aulas expositivas; há dificuldades de adequação entre objetivos do curso e metodologias de ensino e as provas escritas são os recursos de avaliação mais frequentes, aspectos que entendemos como desafios ao trabalho docente na área da saúde.

Ao partirmos deste contexto e de nossas experiências como professoras da educação superior na região amazônica paraense desenvolvemos este estudo visando refletir acerca das características do bom professor com atuação em cursos de graduação da área da saúde. De modo geral os alunos da educação superior possuem uma representação do que seja o bom professor em contraposição a uma certa conduta docente que o afasta desta compreensão. Para muitos o bom professor, em tese, veicula um ensino de qualidade social favorecedor de uma aprendizagem significativa por parte dos alunos.

Tal estudo foi desenvolvido com 25 alunos do Curso de Especialização em Cinesiologia oferecido pela Universidade do Estado do Pará - UEPA, localizada na região amazônica brasileira, no ano de 2007. A opção por escolher alunos egressos dos Cursos de Fisioterapia, Terapia Ocupacional e Educação Física como sujeitos do estudo se deu em função de a maior parte dos professores que atuam nesses Cursos não serem formados em cursos de licenciaturas e de mestrados e doutorados. Ademais, não são professores com formação específica para exercer a docência, visto que em seus cursos de graduação na área da saúde não há ênfase aos conhecimentos relativos a pedagogia, magistério, ensino, educação, entre outros temas correlatos.

Nem um dos sujeitos pesquisados exerce a docência. Quando questionados se pretendiam ser professores apenas quatro afirmaram que caso tivessem oportunidade conciliariam a docência com a atividade profissional que já desenvolvem. Nenhum assumiria a docência como única opção profissional tendo em vista os baixos salários dos professores se comparado a remuneração que recebem como profissionais liberais.

Caso os alunos deste Curso de Especialização tivessem a real oportunidade de ingressar como

professores na educação superior, julgamos que abraçariam a docência como segunda profissão, fato que poderá contribuir para a construção de certa identidade uma vez que a atividade docente com suas práticas e teorias, se torna um processo importante e configurador da identidade pessoal e profissional.

Portanto, a referida iniciativa da Universidade do Estado do Pará em proporcionar esta oportunidade ao incluir no currículo dos Cursos de Especialização na área da saúde disciplinas pedagógicas é importante visto que desde a segunda metade da década de 80, autores como Catani (1986), Meneses (1986), entre outros, criticam a prioridade que as universidades públicas demonstram em prestigiar a pesquisa no sentido de formar o pesquisador e por, conseguinte, secundarizar as atividades didático-pedagógicas fundamentais para o exercício da docência com qualidade social. Ao mesmo tempo essa iniciativa das instituições, a nosso ver, se propõe a seguir sugestão de André (1994) quando afirma que a universidade precisa fazer uso de seus espaços e recursos humanos para promover a formação de futuros professores.

Os depoimentos escritos foram construídos pelos alunos durante a realização da disciplina Metodologia da Educação Superior que tem como objetivo proceder estudos acerca do trabalho docente na educação superior na área da saúde. As docentes da disciplina solicitaram a participação dos alunos, explicaram os objetivos da atividade e todos concordaram em responder a questão norteadora por se sentirem esclarecidos quanto aos meios e fins do exercício. Garantiu-se anonimato e as unidades de registro significativas foram codificadas.

Importa registrar que a referida disciplina possui carga horária de 30h e é obrigatória em todos os Cursos de Especialização desenvolvidos pela UEPA por se entender que a pós-graduação lato sensu¹ precisa também contribuir para inserir os alunos em estudos e reflexões no campo da educação superior visto que este poderá vir a ser

¹ No Brasil a pós-graduação é dividida em lato sensu (cursos de especialização e aperfeiçoamento) e stricto sensu (mestrados e doutorados). A UEPA, com 15 anos de existência, oferta diversos cursos de especialização nas áreas de educação, tecnologia e saúde. Contamos, atualmente, apenas com um curso de mestrado em educação reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível superior-CAPES/MEC.

futuro professor deste nível de ensino².

Esta obrigatoriedade tem como fundamento o fato de que na região norte do Brasil há ainda poucos cursos de mestrados e doutorados reconhecidos pela CAPES³. Portanto esta região possui reduzido número de doutores e mestres se comparados com as demais regiões brasileiras, o que nos dá uma média nacional em torno de apenas 2% de profissionais titulados neste âmbito, conforme dados estatísticos de 2004 da CAPES.

Esta disciplina, em geral, é trabalhada por professores do campo da pedagogia pelo pressuposto de que este profissional, por formação, está, supostamente, mais qualificado para ministrá-la do que outros profissionais provenientes de outras áreas do conhecimento.

Os dados empíricos foram organizados e analisados a partir da seguinte questão norteadora: o que é ser um bom professor na educação superior na ótica dos alunos egressos de cursos da área da saúde?

O que é ser um bom professor da educação superior na visão dos alunos

Neste artigo entendemos o bom professor como aquele que precisa reunir diversas competências laborais tendo em vista desenvolver um trabalho docente de qualidade social que vise a formação humana do educando por meio do resgate de valores, princípios e conhecimentos que os ajudem a lidar com contextos que se tornam cada vez mais complexos a fim de transformá-los.

Contextos esses com grandes mazelas como desemprego, miséria, fome, violência urbana e doméstica, drogas, prostituição, degradação do meio ambiente, entre outros, em que as relações tornam-se complexas, que junto a diferentes meios de comunicação introjetam valores que favorecem a vivências distorcidas que conduzem ao individualismo e levam cada ser humano a querer saber de si. Essa ótica contribui, sobretudo, para que as pessoas não tomem conhecimento do “outro”, isto quer dizer, a não querer

² A preparação para o exercício do magistério superior, segundo a LDB 9.394/96, artigo 66, far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente, em programas de mestrados e doutorados.

³ Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior, órgão do Ministério da Educação, que tem por objetivo definir políticas de pós-graduação stricto sensu, acompanhá-las e avaliá-las.

prestar atenção ao que acontece com os seus semelhantes ou ao seu redor.

Na docência do ensino superior muito alunos questionam o quanto determinados professores adotam uma postura conservadora, autoritária, descompromissada, impessoal e indiferente o que prejudica não só o relacionamento afetivo entre eles como também a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Cunha (1992) destaca que o conceito de bom professor é valorativo e faz referência ao tempo e lugar. Como tal é também ideológico, isto é, apresenta a ideia que socialmente é construída sobre e pelo professor.

Os dados empíricos revelam a percepção dos sujeitos no que se refere a ser bom professor da educação superior, conforme demonstram os depoimentos que se seguem:

*Um professor do ensino superior necessita ter o mínimo de **conhecimento** necessário para ministrar sua disciplina e contextualizá-la com o mundo atual assim como relacioná-la com os cursos em que atua. Além disso, é preciso ter **didática** para ensinar sua disciplina e flexibilidade em relação ao conteúdo e, também, com os alunos, **respeitando** suas adversidades (A4).*

*Um bom professor da educação superior deve ter um **planejamento** das atividades a serem desenvolvidas e devem repassar este planejamento aos alunos. Devem ministrar os assuntos com didática e principalmente relacionando-os as experiências profissionais (A12).*

A partir dos depoimentos arrolados inferimos que para os alunos deste Curso o bom professor é aquele que precisa conciliar, em sua atividade laboral, um conjunto de competências que inclui, sobretudo, o domínio do conteúdo e da didática, o que implica dizer o quê e o como ensinar. Portanto, depende do domínio da matéria e também de realizar a transposição didática, ou seja, como ministrar aulas com vários procedimentos de ensino para produzir diversas atividades que possibilitem a integração intra e inter grupo de forma a alcançar o nível de compreensão dos alunos. Ainda evidenciam como características que:

*O professor deve apresentar-se **motivado e disposto a ensinar**. Ser organizado, paciente, humilde, ter responsabilidade, disciplina, simpatia, tolerância, entre outros (A7).*

*Um bom professor é aquele que precisa ter uma **relação afetiva** com a turma mostrando respeito, consideração, interesse e se fazendo admirado dessa forma (A19).*

Esses requisitos postos pelos sujeitos dizem respeito a dimensão afetiva e motivacional por parte dos professores para produzir nos alunos o prazer pela busca do conhecimento e o gosto pelos estudos. O professor motivado, portanto, disposto a estabelecer relações afetivas, de civilidade e de cordialidade com os discentes quando ensina favorece a organização do trabalho docente como contribui para o processo formativo.

De maneira geral, a motivação se desenvolve na dinâmica dos fatores psicológicos ou no conjunto de fatores, em um processo que emerge quando as pessoas, ao atuar em uma atividade humana, procuram alcançar metas pessoais ou sociais. Essa dinâmica no campo educacional, em específico na educação superior, produz escolhas, iniciam condutas que se dirigem aos objetivos e asseguram a persistência para sanar os motivos que porventura obstaculizam e podem levar ao fracasso no atingir das metas estabelecidas.

No fim do século XX e no início do século XXI a educação tem se colocado, com maior força, na sociedade do conhecimento, o que exige da pessoa ser o sujeito do processo de construção de conhecimento, ao desenvolver processos afetivos e cognitivos que só o próprio sujeito pode fazê-lo, quando bem motivado. Por isso, na visão contemporânea, a motivação se relaciona a metas pessoais ou sociais que exprimem, de forma cognitiva, a razão ou o porquê das escolhas e do esforço despendido para alcançar determinados objetivos. Pelo exposto afirmamos a necessidade de haver investimento pessoal e coletivo em termos de recursos pessoais (tempo, energia, conhecimentos, habilidades, entre outros), que podem ser mantidos caso os fatores motivacionais permaneçam presentes para deslançar a ação.

Como sabemos a motivação produz dois níveis distintos de efeitos no ser humano: efeitos imediatos e finais. O efeito imediato da motivação conduz o ser humano a envolver-se de maneira ativa na atividade humana que desempenha ao escolher um curso de ação entre outros existentes, ao investir recursos pessoais, demonstrar esforço e persistência para alcançar a meta de realização acadêmica a ser cumprida. Os efeitos finais produzem na pessoa emoções positivas como a

satisfação, o prazer que pode contribuir para consolidar a motivação para outras aprendizagens significativas. A motivação positiva implica qualidade do envolvimento. Investimento pessoal que precisa ser de alta qualidade por exigir maior empenho, perseverança e adoção de estratégias de aprendizagem, cognitivas, metacognitivas e de gerenciamento de recursos (MAEHR; MEYER, 1997 apud BZUNECK, 2001, p. 12).

Além destes efeitos motivacionais podemos ressaltar também que quando o aluno adere e se empenha mais em seus estudos o professor sente-se recompensado, fato que contribui para que o mesmo tenha uma imagem positiva do aprendiz. Neste sentido a auto-estima do aluno aflora, afastando-o do cenário do fracasso escolar e da morte acadêmica. Destacamos ainda o depoimento a seguir que explicita:

*O bom professor deve ter sempre **expectativas positivas** acerca de seus alunos, pois já foi demonstrado que os alunos fracassam quando o professor acha que vai fracassar e esse pensamento só atrapalha o processo de aprendizagem e o relacionamento entre professor aluno (A 10).*

A referida afirmativa aponta que o bom professor precisa apostar no potencial e na capacidade de aprender dos alunos, como também necessita assumir uma nova maneira de organizar o trabalho docente que requer, no nosso entendimento, o auto-conhecimento de si e o conhecer os educandos (o outro). Para tal, precisa questionar: quem são os alunos? Quem somos nós? Referidas indagações são fundamentais para iniciar o trabalho formativo dos sujeitos educativos no sentido de conhecer suas subjetividades, representações e identidades para melhor interagir.

Tais indagações podem revelar a visão de mundo, homem/mulher, conhecimento, saber e cultura que temos (professores e alunos), como forma de contribuir para forjar o processo de educação da constituição da consciência para si e da consciência do outro, visando assumir compromissos que permitam aos sujeitos ler, interrogar e reinventar o seu contexto social a fim de superar as contradições e construir projetos de vida pessoal.

Essas habilidades e atitudes apontadas pelos sujeitos são consideradas importantes para qualificar o bom professor. No entanto, no momento que se adjetiva o que é ser um “bom” professor parece que só tais características não satisfazem

mais os alunos do presente século. Alunos estes que ingressam cada vez mais cedo na educação superior e muitos deles, provavelmente, com capital cultural, social, econômico e linguístico mais elaborado que outrora e, quiçá, de seus professores, visto que aqueles estão mais antenados com um mundo em que a produção da informação e sua circulação ocorrem de maneira virtual e em tempo real.

Desta forma, para trabalhar com estes alunos outras habilidades e atitudes são requeridas aos docentes que, na ótica dos sujeitos pesquisados, caracterizam o que é ser um bom professor. Eles evidenciaram algumas competências necessárias ao exercício do magistério, mas, para entendê-las, precisamos adentrar em outra discussão que se relaciona as competências docentes.

Entendemos neste artigo, tomando emprestado de autores que discutem a questão de competências no campo profissional, que estas transitam por várias demarcações, como: competências individuais e competências coletivas; competências sociocooperativas e sociocomunicativas, (MARKERT, 1996, apud RAMOS, 2001a); competências técnica e competência comunicativa (MARKERT, 2000, apud RAMOS, 2001b); competência de processo, competência sobre a organização, competência de serviço e a competência social (ZARIFIAN, 1999, apud RAMOS, 2001b).

Nunes e Monteiro (2007) ressaltam que Markert (2004) avança na compreensão das competências ao elaborar a discussão qualitativa quando propõe uma definição de competência em uma ótica crítica. O autor afirma que é preciso ir além da necessidade crescente de novos conceitos de produção direcionados a serviços técnicos complexos, que envolvem na formação do ser humano a reflexão das principais categorias de um conceito dialético de competência, trabalho, universalidade, comunicação e sensibilidade.

Esse mesmo autor resalta que a educação por competência para ser um processo integral precisa dispor de várias dimensões: materiais, sociais, metódicas e auto-reflexivas do processo educacional, o que implica, também, o professor construir outro conceito pedagógico na educação profissional que passe a utilizar critérios como:

- A aprendizagem precisa ser iniciada a partir da ação ao integrar prática e aprendizagem;
- O aluno de forma autônoma deve exercitar, controlar e corrigir sua ação profissional em conjunto com o grupo de alunos;

- A ação deve vincular-se a realidade;
- Os processos sociais de comunicação e cooperação devem estar presentes na aprendizagem;
- Trabalhar em conjunto com os outros alunos para planejar e executar alternativas com o fim de resolver tarefas técnicas que contribuam para construir competências transgressoras e transformadoras;
- Construir competências de ação subjetiva e grupal como consciência reflexiva, autonomia pessoal e interação social que ocorrerá quando a ação pedagógica integral é associada às experiências laborais e escolares dos alunos.

Esses esclarecimentos do autor quanto aos critérios anteriormente arrolado para a educação profissional técnica em nível médio, a nosso ver, podem também ser incluídos no nível da educação superior que vise trabalhar em uma perspectiva transformadora de realidade pelo bom professor.

Uma das dimensões da competência do professor destacada nos depoimentos diz respeito a ética. Para os alunos um bom professor é aquele que também assume o compromisso com a sua profissão. Entretanto parece que a ética reivindicada pelos alunos é bastante específica ao se prender ao quê e ao como fazer. Eles não conseguem revelar nesta ética a assunção de uma postura crítica em relação ao sentido que o docente deve demonstrar em seu trabalho. Ser professor na visão deles:

Significa ter ética e ser uma pessoa comprometida com o trabalho que será realizado. Ter dedicação, organização, domínio do conteúdo. Além disso, planejar suas aulas de forma dinâmica e interessante. É importante ressaltar que o relacionamento interpessoal entre professores e alunos é de grande relevância no processo de aprendizagem (A16).

Rios (2001), ao discutir de forma específica a competência dos professores para oferecer um trabalho de qualidade, produz uma outra compreensão ao articular quatro componentes para que possamos ser considerados competentes: o técnico, o político, o ético e o estético no intuito de afirmar o seu entendimento de competência como um conjunto de saberes e fazeres de boa qualidade. A mesma autora lança luz sobre as competências dos professores ao chamar atenção para o fato de que elas precisam ser desenvolvidas ao considerar a dimensão ética entendendo-a como uma reflexão

de caráter crítico sobre os valores que estão sempre presentes na prática dos seres humanos que vivem em sociedade e servem de mediação entre a dimensão técnica e a dimensão política para garantir o caráter dialético entre ambas.

Imprimir tais características para sermos bons professores requer, portanto, discutir essas dimensões de forma coletiva porque a profissão docente em qualquer nível e modalidade de ensino tem uma grande responsabilidade que se impõe a todos educadores, em especial para aqueles que demonstram sensibilidade e solidariedade com o que acontece com o “outro” com o “não-eu”, o que contribui no aprendizado da leitura da realidade para tornar o ser humano autônomo na busca do agir para mudar os diversos contextos.

Atender a essa responsabilidade vale questionar que formação continuada para os professores da educação superior precisa ser oferecida pelas instituições de ensino superior para atribuir um sentido social ao ofício de mestre, porém, sem a pretensão de suprir lacunas já que a formação precisa acontecer em um continuum. Nela o sentido se desenvolve, primeiro, em perceber-se como sujeitos históricos, entender que se constrói e reconstrói subjetividades individuais e coletivas de forma permanente em diferentes espaços-estruturais.

Desse modo, o sentido social desse ofício tem que estar respaldado em um projeto político-pedagógico cultural construído de maneira coletiva com a participação de todos os segmentos das instituições de ensino superior. Ao agir dessa forma, exercita-se o poder da autoridade partilhada (SANTOS, 2000) no qual todos têm vez e voz.

O poder de autoridade partilhada se traduz com maior ênfase quando o coletivo da instituição tem uma visão clara das finalidades do projeto político pedagógico cultural e/ou do processo formativo, após discussão e tomadas de decisões por consensos que sejam significativas para a maioria dos sujeitos educativos. A cultura institucional precisa privilegiar a colaboração; assumir crenças partilhadas; fomentar atitudes para se desenvolver e trocar experiências com os colegas de trabalho; oferecer estímulos para discutir de maneira aberta as dificuldades, os conflitos, os acertos e êxitos obtidos; favorecer auto-revisão sistemática do que foi atingido e o que precisa mudar para atingir as finalidades do projeto educativo de formação do bom professor.

Articulado a tudo isso, percebemos pelos

estudos produzidos em relação ao entendimento de competência explicitado por autores que nomeamos anteriormente, e pelos depoimentos expressos pelos sujeitos que a compreensão de competências necessita ser mais bem trabalhadas e elaborada no sentido de esses últimos entenderem as quatro competências que Rios (2001) alerta como fundamentais na produção do bom professor, visto que as mesmas precisam estar conectadas com um projeto de sociedade que almejamos. Ainda para os alunos pesquisados:

*Ser um bom professor significa estimular o discente à **pesquisa**, a participar em sala de aula do conteúdo abordado(A6). Levando em consideração a finalidade da educação superior e a sua metodologia baseada na tríade formada pela **pesquisa**, ensino e extensão, o professor deve ser, mais que em qualquer outro nível de ensino, um aguçador da curiosidade epistemológica do aluno, levando sempre em consideração as questões ligadas a pluralidade de ideias e interpretações na análise de determinado objeto de estudo (A21).*

*Um outro ponto relevante é o incentivo ao aluno em **iniciação científica** com pesquisa e extensão, importantíssimo para o desenvolvimento intelectual do aluno e, mais que isso, desenvolver novos pensamentos e tecnologias que podem vir a ser de grande valia para a sociedade (A14).*

Com base nos depoimentos acima, destacamos o quanto estes sujeitos reivindicam que o bom professor necessita desenvolver um trabalho que extrapole o mero ensinar ao abarcar, também, a pesquisa como elemento formativo do aluno. Estimular e oportunizar aos alunos práticas investigativas em seu campo de trabalho proporciona, na maioria das vezes, imbricar a teoria e a prática. Além disso, possibilita construir e expor ideias a fim de discutir para produzir o diálogo, a crítica e ao mesmo tempo visar a não cristalização do pensamento e do conhecimento científico. Na visão deles compreendem que:

*Ser professor do ensino superior, na maioria das vezes, torna-se uma segunda opção, [no caso dos sujeitos pesquisados] ele deve **se atualizar**, saber das metodologias utilizadas e empregadas para então dar uma boa aula(A3).*

Um bom professor universitário além de ter bastante conhecimento sobre

sua disciplina deve constantemente se atualizar(A11).

Enfim, ser um bom professor de ensino superior é aprender constantemente com os alunos e com os colegas(A8).

Os depoimentos demonstram a consciência de que para ser um bom professor é necessário que o mesmo invista de forma sistemática na continuidade de sua formação como docente e não tão somente atualizar-se como profissional liberal relacionado a sua formação de origem.

Também tal preocupação dos pesquisados nos faz afirmar que a formação continuada precisa assumir o entendimento quanto ao conceito de formação como uma dimensão social de construção e reconstrução por parte dos professores em relação aos saberes, ao saber-fazer e ao saber-ser que se desenvolve em favor do ser humano, da cultura e do contexto sócio-econômico e político em que se inserem. Para tal, é imprescindível que nós, professores, mudemos a forma, o conteúdo e a percepção do que fazemos, vivemos e pensamos no sentido de garantir uma formação com novos valores, novas culturas que nos ajudem a construir e/ou recuperar o trabalho docente para se vincular, como enfatiza Arroyo (1999), com a luta dos direitos humanos a educação, saúde, justiça, cidadania, igualdade, conhecimento entre outros. Carece, portanto, que os mesmos sejam sujeitos-objetos do próprio desenvolvimento pessoal e profissional por meio das suas representações verbais, gráficas, pictóricas e competências diversas.

Esta compreensão nos leva a ressaltar que estes alunos têm clareza que o trabalho do bom docente possui peculiaridades que caracterizam uma atividade laboral de grande complexidade. E ao levarmos em consideração tal fato concordamos com Tardif (2002) ao defender a ideia de que os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício. Práticas que foram se desenvolvendo ao longo de sua trajetória estudantil em que este professor produziu vários saberes, adquiridos de diversas fontes, tanto na formação inicial como na continuada. Saberes que influenciam suas posturas em sala de aula, e, por conseguinte, o desenvolvimento de suas práticas. É isto que se reflete em outros depoimentos:

Não basta o aluno simplesmente prestar atenção às aulas, anotar tudo o que o professor fala e posteriormente reprodu-

zir e sim incentivar a desenvolver atitude crítica e criativa e o questionamento da realidade neste aluno(A14).

Criar um ambiente favorável à troca de experiências e opiniões correlacionando-os aos conteúdos ensinados(A16).

Portanto, nestes depoimentos, eles conseguem distinguir um bom professor de um bom profissional liberal que atua em áreas que não a educação. Ao analisarmos os depoimentos observamos que os sujeitos não fazem referência ao posicionamento político do docente como característica de ser um bom professor. Tal ausência, provavelmente, pode ser explicada pela pouca tradição dos cursos na área de saúde em que estes alunos foram formados de realizar debates de cunho político sobre a educação, docência e ensino superior.

No entanto, ressaltamos que a dimensão política, foi tema de árduos debates, na década de 80, por autores como Mello (1982) e Nosella (1983); o primeiro defendia como ponto de partida a dimensão técnica para se atingir a dimensão política, enquanto o segundo argumentava que a dimensão política era o melhor caminho para se chegar à dimensão técnica. A conclusão que se compreende, no contexto atual é que ambas precisam ser consideradas visto que são condições necessárias em termos de domínio para a atuação do bom professor. A referida polarização que leve uma das dimensões a ser mais importante que a outra demonstra um equívoco que repercute na relação teoria e prática docente. Daí ser necessário que se eleve a qualidade da educação ao incluir a dimensão política em uma visão crítica e contextualizada para permitir que os sujeitos educativos façam aquisição e produções de visões do conjunto do saber sem que estes se alienem do acontecer social. Uma educação que desenvolva todas as capacidades dos sujeitos educativos precisa resgatar a função de sujeitos da história mediante o exercício da postura crítica frente às ideologias para assumir o compromisso e responsabilidade social com a justiça.

Ao seguir o rastro de Markert (2004) quando trata do desenvolvimento da formação profissional em nível médio, transformamos tais ideias para a formação profissional docente a fim de que este se torne um bom professor entendendo que: a) a competência técnica diz respeito ao domínio da técnica e das estratégias que o docente precisa ter e ser autodeterminado no exercício

de atividades e conhecimentos da área de atuação em consonância com o seu contexto profissional e social; b) a competência metodológica refere-se a capacidade autônoma do sujeito de criar soluções para situações novas, complexas, imprevisíveis e ainda saber transferir as competências construídas para outras situações que o contexto amazônida paraense apresenta; c) a competência social significa trabalhar em cooperação e comunicação com seus pares para realizar desde ações educativas simples as mais complexas conectadas a realidade do trabalho e da vida sócio-cultural que contribua para desenvolver outra humanidade nos seres humanos; d) a competência pessoal exige do docente a capacidade de autonomia e de emancipação para humanizar-se e humanizar seus alunos.

Portanto, ser um bom professor é, ao utilizar todas essas competências, assumir novas maneiras de encarar a humanização. Requer dele não ver a humanização pelo ponto de vista dos grupos ou classes privilegiadas. Ou seja, trabalhar para que os alunos não sejam “seres para si”, como ressalta Freire (1987). Precisamos sim trabalhar pela afirmação de pessoas humanizadas, livres e não alienadas por considerar que só assim, como professores, pode-se perturbar o equilíbrio humano, habitado com suas certezas e habituado a ordem pura e simples, sem questioná-la, ao objetivar produzir/reproduzir comportamentos, visões de mundo, éticas e valores que proporcionem a libertação.

Ação-reflexão-ação precisam ser momentos importantes em um diálogo crítico do processo educativo de humanização que contribua para tornar os sujeitos independentes, autônomos, mais humanos, sensíveis e solidários. Para tanto os sujeitos reconhecem que:

É necessário que o professor encare a atividade docente como uma atividade ocupacional principal, ou seja, que não veja a sala de aula como apenas uma renda a mais ou um “quebra galho” e sim uma atividade que exige dedicação e empenho para a realização de suas atividades. [...] Além disso, a pontualidade, assiduidade, interesse e o estabelecimento entre o conteúdo ministrado e o curso, são também fundamentais para um bom professor. Portanto, para que um professor possa ser considerado bom, é necessário que ele reúna a maioria das qualidades elencadas acima e dessa forma será lembrado sempre

como um exemplo a ser seguido (A22). O professor acima de tudo deve ser um exemplo e gostar daquilo que faz (A1). Um bom professor universitário deve contar com um conjunto de conhecimentos que englobe a sua bagagem cultural, familiar e moral anterior ao processo da docência. Tal docente precisa se sentir professor (A16).

Estes depoimentos revelam que na percepção dos alunos o bom professor é aquele que assume a docência como profissão principal e não secundária, mesmo que a tome como segunda opção. Condições que julgam fundamentais para um trabalho dedicado e consequente. Além disto, este profissional ainda é visto como um modelo ideal a ser seguido; homens e mulheres exemplares e de condutas irrepreensíveis. Estas representações simbólicas podem nublar a caracterização do ser bom professor visto que somos seres humanos dotados de perfeição/imperfeição, amor/ódio, possibilidades/limitações, entre outros.

Considerações finais

A partir de todos os depoimentos dos sujeitos e da literatura que adotamos podemos sintetizar três grandes competências para caracterizar o bom professor:

- Competências afetivas e atitudinais/morais: relacionadas a expressões que revelam certa conduta, tais como: paciente; humildade; bom relacionamento; interação; dom; simpatia; tolerância; amizade; respeito; seriedade; interessado; motivado; disposto a ensinar; equilíbrio emocional; ético; dedicado;
- Competências profissionais: relacionadas ao modo de conduzir sua atividade laboral propriamente dita. Expressões que revelam a seguinte representação: organizado; instigador; flexível; disciplinado; assíduo; pontual; segue uma metodologia que facilita assimilação e construção do conhecimento, por parte dos alunos; tem domínio do conteúdo; estimula a produção da pesquisa científica;
- Competências culturais: diz respeito ao conjunto de saberes que o professor possui e que os levam a respeitar as diferenças presentes em sala de aula, a realizar a contextualização do conhecimento.

Saberes esses que se mesclam e, podem ser modificados a cada ação em sua prática. Isto é possível se o bom professor tiver em mente que o entendimento de que os saberes não são apenas constituídos por retenção de informações, mas mediante a vivência, a experiência e o estudo, ou seja, os saberes são constituídos de maneira gradativa e estão em constante renovação.

Concluimos que, cada vez mais, são exigidos dos professores da educação superior não só

o domínio de conhecimentos pedagógicos e do saber específico, como também, outros conhecimentos relativos às dimensões éticas, democráticas, morais, atitudinais e culturais.

Os sujeitos deste estudo ressaltam que tais competências que evidenciamos e analisamos contribuem para que os professores tornem-se inesquecíveis para eles como exemplos de profissionais bem sucedidos na profissão docente.

Referências

- ANDRÉ, Marli Elisa Dalmaz Afonso de. Formação de professores em serviço: um diálogo com vários textos. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, v. 89, p. 72-75, maio. 1994.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Palestra sobre Educação básica e movimentos sociais. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. *A educação básica e o movimento social do campo: por uma educação básica do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma educação básica do campo, 1999.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.
- BORGES, Cecília Maria Ferreira. *O professor de educação básica e seus saberes profissionais*. Araraquara: JM editora, 2004.
- BZUNECK, José Aloyseo. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo (Org.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- CASTANHO, Maria Eugênia. Professores e inovações. In: CASTANHO, Maria Eugênia; CASTANHO, Sérgio (Org.). *O que há de novo na educação superior?* Campinas: Papirus, 2000.
- _____. Sobre professores marcantes. In: CASTANHO, Maria Eugênia; CASTANHO, Sérgio (org.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. 4. ed. Campinas: Papirus, 2001.
- CATANI, Denice Bárbara et al. (Org.). *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987
- MARKERT, Werner. *Trabalho, comunicação e competência: contribuições para a construção crítica de um conceito e para a formação do profissional transformativo*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004 (Coleção Educação Contemporânea).
- MELLO, Guimar Namó de. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez, 1982.
- MENESES, Luís Carlos de. Formar professores: tarefa da universidade. In: CATANI, Denice Bárbara et al. (Org.). *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- NOSELLA, Paolo. Compromisso político como horizonte da competência técnica. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 14, p.91-97, 1983.
- NUNES, Cely do Socorro Costa; MONTEIRO, Albêne Lis. *A pedagogia das competências como política de formação de professores no Brasil*. Belém. Relatório de Pesquisa, 2007.
- PEREIRA, Júlio Diniz. *Formação de professores: pesquisa, representações e poder*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- _____. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTEL, Maria da Glória. *O professor em construção*. Campinas: Papirus, 1993.
- RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez 2001.
- _____. A Pedagogia das Competências e a psicologização das questões sociais. In: *Boletim Técnico do SENAC*. RJ, v. 27, n. 3, set./dez., 2001.
- RIOS, Terezinha Azerêdo. Competência ou competências. O novo e o original na formação de professores. In: ROSA, Dalva; SOUZA, Vanilton Camilo de (Org.). *Didáticas e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. RJ: DP&A, 2002 (XI ENDIPE)
- _____. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.
- TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TEIXEIRA, Elizabeth et al. *O ensino de graduação em enfermagem no Brasil: o ontem, o hoje e o amanhã*. Brasília: Editora do INEP, 2006.

Albêne Lis Monteiro

Professora do PPGED – UEPA. Doutora em Educação, Licenciada Plena Em Pedagogia na Habilitação Administração Escolar (1973) e Supervisão Escolar (1975) pela UFPA, mestra em Educação, Supervisão e Currículo (PUC/SP-1997) e doutora em Educação/ Currículo (PUC/SP-2002). Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e professora titular da Universidade do Estado do Pará. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, atua principalmente nos seguintes temas: saberes docentes - professores do ensino fundamental e infantil, formação de professor - competência - avaliação, formação continuada, autoformação - identidades- histórias de vida.

Cely do Socorro Costa Nunes

Graduada em Pedagogia (1984), Mestra em Educação (1995) e Doutora em Educação (UNICAMP-2000). Professora aposentada da Universidade do Estado do Pará e da Universidade da Amazônia. Pesquisadora no campo educação, com ênfase em formação de professores, educação superior, pesquisa, avaliação e pós-gradua-

ção. Atualmente vincula-se como professora e investigadora a Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Ciências da Educação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Elizabeth Teixeira.

Pós-Doutora em Sociologia, (Universidade de Coimbra/PT, 2002). Doutora em Ciências Sócio - Ambiental (UFPA - 1999); mestra em Educação (UERJ - 1993). Enfermeira (UFRJ) e especialista em saúde pública (CEUB-DF). Professora Adjunto IV da Universidade do Estado do Pará, do Mestrado em Educação e do Curso de Graduação em Enfermagem. Lidera o Grupo de Pesquisa Práticas Educativas em Saúde e Cuidado na Amazônia (PESCA) e participa do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire. Coordenadora da Comissão Assessora da Área de Enfermagem do INEP/MEC e Diretora de Educação da Associação Brasileira de Enfermagem Seção Pará. Atua na área de Enfermagem, com ênfase em Práticas Educativas em Saúde (DST/AIDS), saúde da mulher e saúde indígena.

Recebido em 10/07/2009

Aprovado para publicação em 30/08/2009