

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

GILDO VOLPATO

PROFISSIONAIS LIBERAIS E/OU PROFESSORES?
COMPREENDENDO CAMINHOS, REPRESENTAÇÕES E
AValiação DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

SÃO LEOPOLDO, DEZEMBRO DE 2007

GILDO VOLPATO

**PROFISSIONAIS LIBERAIS E/OU PROFESSORES?
COMPREENDENDO CAMINHOS, REPRESENTAÇÕES E
AVALIAÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos
– UNISINOS, como requisito parcial à obtenção do
título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Isabel da Cunha
Orientadora do doutorado sanduíche: Prof^a Dr^a Elisa Lucarelli

SÃO LEOPOLDO, DEZEMBRO DE 2007

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

V931p Volpato, Gildo.
Profissionais liberais e/ou professores? Compreendendo caminhos, representações e avaliação da docência na educação superior / Gildo Volpato; orientadora: Maria Isabel da Cunha. – São Leopoldo : Ed. do autor, 2007.
237 f.; 30 cm.

Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-graduação em Educação. São Leopoldo (RS), 2007.

1. Profissionais liberais. 2. Professores – Formação. 3. Professores universitários – Avaliação. 4. Prática de ensino. I. Título.

CDD. 21^a ed. 378.124

Bibliotecária Rosângela Westrupp – CRB 364/14^a
Biblioteca Central Prof. Eurico Back – UNESC

GILDO VOLPATO

**PROFISSIONAIS LIBERAIS E/OU PROFESSORES?
COMPREENDENDO CAMINHOS, REPRESENTAÇÕES E
AVALIAÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Elisa Lucarelli – UBA

Prof^a Dr^a Denise Balarine Cavalheiro Leite – UFRGS

Prof^a Dr^a Cleoni Maria Barbosa Fernandes – UNISINOS

Prof^a Dr^a Mari Margarete dos Santos Forster – UNISINOS

Prof^a Dr^a Maria Isabel da Cunha – UNISINOS (Orientadora)

DEDICATÓRIA

À Marisa, minha esposa e companheira, sempre ao meu lado dando força e incentivando meu crescimento pessoal e profissional.

Às minhas filhas, Maíra e Laíse, pelo amor, pelo carinho, pelo incentivo ao me fazerem acreditar que sou forte e corajoso. A tese saiu.

AGRADECIMENTOS

À Marisa, Maíra e Laíse, por entenderem o meu desejo de continuar estudando, por compreenderem as ausências e angústias de cada etapa e comemorarem comigo as vitórias.

Ao Toninho, Julita, Neide, Roseli, Afonso, Maria, por entenderem, incentivarem e segurarem as pontas durante meu afastamento de seis meses da Instituição para eu dar conta da produção da tese.

À Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC, pela concessão da bolsa de estudos e do afastamento para o doutorado-sanduíche.

À Mabel, minha querida orientadora, pelo carinho, pela sabedoria e respeito como me guiou nessa trajetória e pelo incentivo e oportunidade de eu realizar estágio na Universidade de Buenos Aires, UBA.

À professora Elisa, da Universidade de Buenos Aires – UBA, minha “directora de tesis” no doutorado sanduíche, pelo carinho, pelas sugestões e pelo suporte tanto logístico quanto acadêmico na Argentina.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e ao SECYT – Argentina, pelo apoio institucional ao estágio sanduíche na Universidade de Buenos Aires, UBA.

À Mercedes, hemerotecária, e a toda a equipe de professores do Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, pela atenção, carinho e presteza que tiveram comigo durante minha estada em Buenos Aires.

Aos professores do programa de Pós-Graduação da UNISINOS, pelos ensinamentos e partilha dos conhecimentos e experiências.

Aos coordenadores e secretárias dos cursos de Direito, Engenharia Civil e Medicina da

UNESC, UNISUL e UNIVALI, pelas informações e acompanhamento às salas de aula e auxílio na localização dos professores indicados pelos alunos.

Aos professores e alunos das três Instituições que, gentilmente, atenderam meu pedido respondendo questionários e/ou participando das entrevistas.

Aos meus colegas de turma do doutorado, pelas amizades que fiz e pelo aprendizado que tive.

À professora Marianela, pela prontidão e disposição em fazer o *resumen* da tese com todo o rigor e zelo.

Ao professor Gladir, que com toda a sua experiência e conhecimento, mesmo muito atarefado, gentilmente, fez o *abstract* e a correção deste trabalho.

Aos amigos Ricardo, Samira, Tânia e Julita, que sabiam da necessidade de profunda imersão no trabalho de produção da tese e, por isso, gentilmente ofereceram suas casa na praia.

À Carla e à Vivian, pelas reengenharias na agenda, conciliando espaços de tempo entre os meus compromissos para que eu pudesse me dedicar à produção da tese.

À Loi, da secretaria do PPGE e a Eloísa, bolsista da Mabel, pela atenção e por todas as vezes que gentilmente atenderam meus pedidos.

Ao meu pai, minha mãe e meus irmãos, que mesmo distante no dia a dia sei que acreditam, torcem e se orgulham com minhas conquistas.

A cada amigo ou amiga que, de alguma forma, contribuiu para que eu alcançasse este importante objetivo na minha vida profissional e pessoal, resumo meu agradecimento em uma única palavra: sintá-se.

RESUMO

Este estudo decorreu de uma pesquisa sobre docência universitária realizada em três universidades localizadas no Estado de Santa Catarina, Brasil. Envolveu cursos que tradicionalmente formam profissionais liberais de Direito, Engenharia Civil e Medicina. Alguns profissionais, apesar de não terem formação específica para a docência, após alguns anos de experiência acadêmica, tornam-se referência para seus alunos, conforme indicam resultados de Avaliações Institucionais. A partir desse pressuposto, foi tomado como objetivo de pesquisa o compreender as representações e as práticas pedagógicas bem avaliadas pelos alunos, realizadas por profissionais liberais, docentes universitários. Procuraram-se identificar os possíveis interferentes e impactos que ocorrem nesse processo, decorrentes da história pessoal dos docentes, dos sistemas de avaliação institucional, dos valores próprios do campo profissional e do contexto mais amplo da sociedade. A abordagem utilizada foi predominantemente qualitativa de cunho etnográfico e os procedimentos adotados foram: a análise documental, questionários e entrevistas com grupos focais de alunos formandos dos cursos das três instituições. Entrevistas semi-estruturadas foram especialmente utilizadas com os professores. Para compreender o objeto de estudo, foi preciso tomar como pano de fundo a trajetória da educação superior no Brasil e seus desafios, fazendo um recorte na educação superior catarinense. Também foram fundamentais os estudos sobre a docência universitária, suas configurações e saberes. Os aportes de Sousa Santos (1999, 2002 e 2003), Bourdieu (1983, 1989 e 1996) Tardif (1991, 2000 e 2002), Lucarelli (1994, 2000 e 2003) e Cunha (1989, 1998 e 2006) contribuíram significativamente para a compreensão teórica dos achados. Os resultados revelaram que os estudantes têm como referência na docência os professores que atuam, principalmente, em disciplinas de final do curso, com forte inserção na prática profissional. Valorizam aspectos da docência relacionados ao domínio de conhecimento, a metodologias e estratégias de ensino e às atitudes pessoais dos professores. Os saberes e habilidades reveladas da profissão de origem definem o esteio das práticas de ensinar e aprender que vivem com seus alunos. Nesse caso, os docentes das profissões liberais formam um grupo com características próprias, se considerado o tradicional perfil acadêmico dos docentes universitários, mais próximos da pesquisa. Os alunos apreciam, ainda, aspectos que correspondem aos seus interesses e valores pessoais. Os professores baseiam-se nos exemplos culturais de ex-professores e nas suas próprias experiências do campo profissional para construir seus referenciais para a docência. Em alguns casos foi possível identificar sinais de inovação nas suas práticas, considerando-as na perspectiva da ruptura com práticas pedagógicas tradicionais. Os professores percebem que as avaliações externas contribuem para o crescimento e melhoria da universidade, porém valorizam mais as que levam em conta o cotidiano da sala de aula. O campo profissional e os órgãos de classe também exercem alguma influência em suas formas de atuação na docência, especialmente pela posição desses órgãos diante das políticas de formação e expansão dos seus cursos.

Palavras-chave: Profissionais liberais, docência universitária, práticas pedagógicas, saberes docentes, avaliação institucional, inovação pedagógica.

ABSTRACT

This work is the result of a research on university teaching carried out in three universities in the state of Santa Catarina, Brazil, focusing on the programs of Law, Civil Engineering and Medicine. Some professionals, in spite of their lack of a specific graduation on teaching, after some years of academic experience, become a reference to their students, as the institutional evaluation statistics indicate. Based on that, I decided to investigate and understand the representations and pedagogical practices performed by those professionals positively evaluated by the students. Possible interfering facts and impacts connected to the personal history of the professors, the institutional evaluation systems, the professional field, and the general social context were considered. The approach used was predominantly qualitative and ethnographic and the procedures adopted were: documental analysis, questionnaires and interviews with focal groups of students of the three institutions. Semi-structured interviews were specially used with professors. In order to understand the object of study, I took as background the trajectory of the higher education in Brazil and its challenges, particularly the higher education in Santa Catarina. Studies on universitarian teaching, its configuration and knowledge were also of fundamental importance. The ideas of Sousa Santos (1999, 2002, 2003), Bourdieu (1983, 1989, 1996), Tardif (1991, 2000, 2002), Lucarelli (1994, 2000 2003), and Cunha (1989, 1998, 2006) were very significant for the theoretical interpretation of the findings. The results revealed that students have as models professors who usually work at the end of the courses, in subjects with strong emphasis on the professional practice. They value aspects of teaching related to mastery of knowledge, methodologies and educational strategies, and to the professors' personal attitudes. The knowledge and abilities connected to the professional background define the basis of the teaching, learning practices. In this case, those professors form a peculiar group, considering the traditional academic profile of the university teachers. Students also appreciate aspects linked with their interests and personal values. In order to build their teaching references, these professors are inspired in the example of their former professors and in their own experiences on the professional area. In some cases, I could identify signs of innovation in their practices in the perspective of the rupture with traditional pedagogical practices. Professors perceive that external evaluation contributes to the development of the university, but they regard as better evaluative procedures that take into consideration the quotidian life of the classroom. The professional field and the class organizations also have some influence on their teaching practice, mainly considering the position of such organizations in relation their courses formation and expansion policies.

Keywords: Liberal professionals, university teaching, pedagogical practices, teaching knowledge, institutional evaluation, pedagogical innovation.

RESUMEN

Este estudio surge a partir de una investigación sobre docencia universitaria realizada en tres Universidades localizadas en el Estado de Santa Catarina, Brasil. Envolvió cursos que tradicionalmente forman profesionales liberales de Derecho, Ingeniería Civil y Medicina. Algunos profesionales, a pesar de no tener formación específica para la docencia, después de algunos años de experiencia académica, se tornan referencial para sus alumnos, de acuerdo con los resultados de Evaluaciones Institucionales. A partir de ese presupuesto, fue tomado como objetivo de investigación, comprender las representaciones y las prácticas pedagógicas bien evaluadas por los alumnos, realizadas por profesionales liberales, docentes universitarios. Se buscó identificar las posibles interferencias e impactos que ocurren en este proceso, como consecuencia de la historia personal de los entrevistados, de los sistemas de evaluación institucional, de los valores propios del campo profesional y del contexto más amplio de la sociedad. El abordaje utilizado fue predominantemente cualitativo de cuño etnográfico, y los procedimientos adoptados fueron: análisis documental, cuestionarios y entrevistas con grupos focales aplicados a los alumnos prestes a recibirse de los cursos de las tres Instituciones. Entrevistas semi estructuradas fueron especialmente utilizadas con los profesores. Para comprender el objeto de estudio, fue preciso percibir la trayectoria de la educación superior en Brasil y sus desafíos, como base y, en ese proceso, hacer un recorte en la educación superior catarinense. También fueron fundamentales los estudios sobre docencia universitaria sus configuraciones y saberes. Los aportes de Sousa Santos (1999, 2002 e 2003), Bourdieu (1983, 1989, 1996) Tardif (1991, 2000 e 2002), Lucarelli (1994, 2000 e 2003) y Cunha (1989, 1998 e 2006), contribuyeron significativamente para la comprensión teórica de los encontrados. Los resultados revelaron que los estudiantes tienen como referencia en la docencia los profesores que actúan, principalmente, en disciplinas de fin de carrera, con fuerte inserción en la practica profesional. Valoran aspectos de la docencia relacionados al dominio de conocimientos, a la metodología y estrategias de enseñanza y a las actitudes personales de los profesores. Los saberes y habilidades reveladas de la profesión de origen definen el eje de las prácticas de enseñar y aprender que viven con sus alumnos. En ese caso, los docentes de las profesiones liberales forman un grupo con características propias, si se considera el tradicional perfil académico de los docentes universitarios, más próximos de la investigación. Los alumnos aprecian, además, aspectos que corresponden a sus intereses y valores personales. Los profesores se basan en los ejemplos culturales de ex profesores y en sus propias experiencias profesionales para construir sus referenciales para la docencia. En algunos casos fue posible identificar señales de innovación en sus practicas, considerándolas en perspectiva de ruptura con prácticas pedagógicas tradicionales. Los profesores perciben que las evaluaciones externas contribuyen para el crecimiento y mejoría de la universidad, sin embargo, valoran más las que llevan en cuenta lo cotidiano de la clase. El campo profesional y los órganos de clase también ejercen alguna influencia en sus formas de actuación en la docencia, especialmente por la posición de esos órganos frente a las políticas de formación y expansión de sus cursos.

Palabras clave: Profesionales liberales, docencia universitaria, prácticas pedagógicas, saberes docentes, evaluación institucional, innovación pedagógica.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 Experiências que orientaram minha escolha: origem do estudo	13
1.2 Organização do trabalho: a estrutura da tese.....	18
2 A UNIVERSIDADE NA SUA CONSTITUIÇÃO: CRIAÇÃO, REFORMAS E IMPLICAÇÕES POLÍTICO-EPISTEMOLÓGICAS	20
2.1 Contextualizando a universidade brasileira	21
2.2 O ensino superior em Santa Catarina	40
3 DOCÊNCIA NA UNIVERSIDADE: ASPECTOS OBJETIVOS E SUBJETIVOS NA CONSTRUÇÃO DA PROFISSÃO	45
3.1 Campo científico e estrutura do conhecimento educacional	57
3.2 Profissionais liberais na atividade docente: possibilidades de inovação ...	73
4 O PROBLEMA, AS QUESTÕES E OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	85
4.1 O problema	86
4.2 As questões de pesquisa.....	89
4.3 A abordagem metodológica	90
4.4 O lócus e os interlocutores da pesquisa.....	93
4.5 Procedimentos e técnicas de coleta de dados	95
4.6 A perspectiva de análise	99
5 DE PROFISSIONAL LIBERAL À DOCENTE: O CAMINHO PERCORRIDO.....	102
5.1 Das formas de ingresso à situação atual	102
5.2 Razões da opção pela docência	106
5.3 Referências balizadoras no início da docência	113
5.4 Formação acadêmica após o ingresso na universidade.....	117

6 MARCAS QUE DEMARCAM FORMAS DE ENSINO E CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM.....	125
6.1 Representações e características dos docentes e da docência bem avaliada pelos alunos.....	125
6.2 Características dos professores, das disciplinas e dos cursos na perspectiva dos professores.....	139
6.3 Expectativas dos professores sobre o comportamento dos alunos e suas concepções de aprendizagem	146
6.4 Procedimentos metodológicos e estratégias de ensino adotadas em aula	153
7 SINAIS DE INOVAÇÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES	162
7.1 Ruptura com a mera transposição/transferência de conhecimento	164
7.2 Ruptura com a postura hierárquica de relação professor/aluno	167
7.3 Ruptura com a concepção de conhecimento pronto/acabado.....	169
7.4 Ruptura com a avaliação classificatória/verificatória	171
7.5 Ruptura com a sisudez/apatia na sala de aula	174
8 AVALIAÇÃO E IMPACTOS NA CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA	178
8.1 A avaliação externa na perspectiva dos professores	178
8.2 A Avaliação Institucional na opinião dos professores	181
8.3 A avaliação no cotidiano da sala de aula e impactos na docência	186
9 CAMPO PROFISSIONAL E DOCÊNCIA: TENSÕES E DIÁLOGOS	190
9.1 O papel dos órgãos de classe na perspectiva dos professores.....	190
9.2 Os documentos dos conselhos de profissão e o perfil anunciado de ensino e docência.....	195
9.2.1 A Revista da OAB	196

9.2.2. A Revista do CONFEA e o Boletim do CREA/SC	198
9.2.3 A Revista do CREMESC.....	201
10 DAS SÍNTESES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	206
REFERÊNCIAS.....	215
APÊNDICES	232
Apêndice I – Questionário aplicado aos alunos.....	233
Apêndice II – Roteiro de entrevista com os professores.....	234
Apêndice III – Roteiro de entrevista com os grupos focais	235
Apêndice IV – Quadro – Motivos de optar pela docência	Erro! Indicador não definido.
Apêndice V – Quadro – Reportagens da revista da OAB de março de 2002 a dezembro de 2006.....	Erro! Indicador não definido.

1 INTRODUÇÃO

Poucas vezes fui provocado a lembrar a trajetória de vida e falar sobre ela. Partindo da compreensão explicitada por Sousa Santos (2003), quando afirma que todo conhecimento é auto-conhecimento, relato algumas experiências pessoais, profissionais e acadêmicas que podem ter-me impulsionado a escolher a docência universitária como tema de estudo.

A formação docente tem sido compreendida como um processo que se dá por meio das interações humanas desenvolvidas no cotidiano, incluindo a vida do professor. Nessa perspectiva, parti das lembranças sobre o que vivi e sobre o que favoreceu a minha reflexão e pensamento crítico sobre essas experiências. Como afirma Gramsci (1995, p. 12),

o início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é um 'conhece-te a ti mesmo' como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, este inventário.

Ao fazer o inventário da minha vida, percebi que os fatos e atos que mediaram minha formação e trajetória profissional tiveram grande influência na definição dos meus valores e na forma de perceber a realidade. Certamente, nelas estão aninhadas as experiências que motivaram este estudo.

1.1 Experiências que orientaram minha escolha: origem do estudo

Há tempos a questão da formação dos professores está entre os meus interesses, toca-me, pois faz parte da minha trajetória de vida a atuação em cursos de capacitação de docentes da rede municipal, estadual e particular de ensino, em programas de educação continuada de docentes do ensino superior, bem como na condição de professor em cursos de licenciatura.

Iniciei minha carreira docente em uma escola da Rede Pública Municipal de Ensino de Criciúma, em abril de 1982, quando ainda estudante do curso de Educação Física. Em 1984 fui convidado a compor a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação. A partir daí passei a atuar mais diretamente na formação de professores, tanto em forma de cursos como de orientações pedagógicas nas escolas.

Em 1986 iniciei minhas atividades como docente no ensino superior na Fundação Educacional de Criciúma – FUCRI.¹ Vinculei-me ao Curso de Pedagogia a convite da coordenadora desse curso e, em 1987, também passei a atuar no curso de Educação Física, novamente a convite da coordenação do curso. No primeiro, responsabilizei-me pela disciplina Movimento Humano e Educação e no segundo, pelas disciplinas de Recreação e Eventos Comunitários.

Em 1994 fui convidado a assumir a coordenação pedagógica de toda a Rede Municipal de Ensino de Criciúma, abrangendo uma estrutura de 69 escolas com, aproximadamente, 15 mil alunos e 900 professores. Durante esse período coordenei a equipe pedagógica que interagiu diretamente com os professores por meio de encontros pedagógicos e do atendimento às demandas das escolas.

A equipe pedagógica era composta por professores da Rede Municipal de Ensino. Um dos critérios adotados para essa função referia-se aos resultados positivos de avaliação do profissional docente, a partir do olhar do pessoal técnico da Secretaria e dos diretores das escolas. Pude perceber, entretanto, que nem sempre o professor bem avaliado pelos seus pares e pelos orientadores pedagógicos da Secretaria de Educação exercia a contento o papel de orientador na Secretaria. São funções distintas e, mesmo que relacionadas, possuem saberes específicos. Aprendi, nessa experiência, que não há uma relação linear entre uma atividade e outra, nem mesmo quando se trata da mesma área e do mesmo campo de atuação. Apesar de estarem relacionadas, o fato de ter êxito em uma dessas atividades não garante sucesso em outra, provavelmente pela exigência de saberes específicos.

Em 1997 iniciei o Mestrado na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, em Educação Física, tendo como área de concentração “Teoria e Prática Pedagógica”. Nesse mesmo ano também ocorreu o reconhecimento da nossa Universidade, passando a chamar-se Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Retornei em 1999, após defender a dissertação, reassumindo as disciplinas que ministrava e, também, a disciplina de Metodologia Científica e da Pesquisa. Passei, ainda, a atuar na equipe de Assessoria Pedagógica aos docentes da Universidade, a convite da Diretoria de Graduação.

Como membro da equipe de Assessoria Pedagógica na Diretoria de Graduação, tive oportunidade de atuar na Comissão de Avaliação Institucional – COMAVI. Na época, nosso trabalho de avaliação baseava-se nos princípios do Programa de Avaliação Institucional

¹ Atualmente UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense. A UNESC é mantida pela Fundação Educacional de Criciúma – FUCRI, instituição pública criada em 1968 por lei municipal, mas que funciona como de direito privado.

das Universidades Brasileiras – PAIUB.²

Com o objetivo de aprimorar a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão da universidade, a avaliação, até então inexistente enquanto política de Estado, passou a ser instituída de forma participativa, voluntária, levando em conta as diferenças regionais e a história de cada instituição. Concebia-se a avaliação como um processo contínuo e sistemático, visando à construção de uma cultura de avaliação.

O fato de os professores estarem sendo permanentemente avaliados causou, inicialmente, um desconforto, pois muitos professores não se conformavam com os resultados de suas próprias avaliações. Aos poucos, porém, o processo foi internalizado e melhor compreendido por eles. Muitas vezes fui surpreendido por professores solicitando os resultados da avaliação, antes mesmo de serem terminados os trabalhos de tabulação e análise dos dados.

Na década de 1990, com a redefinição da concepção de Estado, que progressivamente assumiu o papel de avaliador, principalmente a partir da implantação do Provão,³ houve uma preocupação ainda maior com os processos de avaliação docente. A partir de então houve um acirramento da competição interna e externa, resultando no ranqueamento dos cursos e das universidades a partir do resultado de uma prova única de conhecimentos sobre cada curso de graduação. Embora instituído o Provão, a UNESCO continuou realizando a Avaliação Institucional na perspectiva do PAIUB.

O fato de saberem que estavam sendo constantemente avaliados provocou reações nos professores, pois, até então, suas formas de atuação nunca haviam sido colocadas em questão.

A partir das dificuldades dos professores, diagnosticadas pelas avaliações, passamos a organizar e programar cursos de formação continuada para os docentes. Um deles, do qual fui ministrante, abordou aspectos relacionados ao “Planejamento do Ensino”.

Tive oportunidade, nesse período, de conviver com professores de diversas áreas de conhecimento. Pude perceber as dificuldades que muitos deles apresentavam para planejar as ações de ensino e aprendizagem, por falta de formação específica para a docência. Entretanto, demonstravam interesse em compreender melhor o cotidiano da sala de aula que, apesar de ser entendida de forma isolada, constituía-se em um problema coletivo para os

² O PAIUB foi implantado em 1993 pela SESu/MEC e conduzido pela Comissão de Avaliação das Universidades Brasileiras. A Comissão tinha a função de coordenar e fomentar a Avaliação Institucional, numa postura política de trabalhar em parceria com as universidades.

³ Provão, foi como ficou conhecido o Exame Nacional de Cursos, implantado pelo Ministro de Educação Paulo Renato de Souza, no governo de Fernando Henrique Cardoso.

professores da universidade no encaminhamento de seu trabalho.

Percebi que nem sempre a formação em nível de mestrado ou doutorado garantia uma atuação docente positiva, bem avaliada pelos alunos. Também a dedicação do professor à instituição não sustentava um parâmetro significativo à avaliação. Ou seja, o fato de o professor possuir dedicação exclusiva não era garantia de sucesso na sala de aula, evidenciando a complexidade do processo em que estão inseridos com alunos e a própria universidade.

Outro ponto a destacar, a partir dessa experiência, é que as formas de atuação e de percepção da atividade docente não se constituíam as mesmas entre as diferentes áreas do conhecimento. O planejamento, a avaliação, as formas de atuação não eram interpretadas igualmente e o juízo de valor atribuído às atividades essencialmente pedagógicas se mostravam distintas.

Outra questão que me mobilizou diz respeito a relação entre os cursos de graduação que formam profissionais liberais e os órgãos que representam as categorias das profissões e regulam o campo profissional. Na criação do Curso de Direito (1996), do Curso de Fisioterapia (1997), do Curso de Psicologia (1998) e do curso de Medicina (2000) na UNESC, aconteceram alguns movimentos de resistência, na região, que me chamaram a atenção. Tanto a Ordem dos Advogados do Brasil – OAB, quanto os Conselhos Regionais das Profissões relacionadas aos cursos mencionados se contrapuseram a essas iniciativas, mobilizando a opinião pública e tentando buscar apoio na comunidade para evitar a criação dos referidos cursos. Alegavam que já estava esgotada a necessidade desses profissionais no mercado de trabalho local e regional. Tentaram difamar algumas vezes e desqualificar alguns cursos até o momento da formatura da primeira turma e inscrição dos primeiros egressos em seus conselhos correspondentes. Esse movimento é revelador de uma visão corporativa que evidencia os interesses de campos profissionais na reserva de mercado. Todavia, logo após a criação dos cursos, quando a Universidade precisou estruturar o seu quadro de docentes, os profissionais liberais que mais resistiram foram os primeiros a oferecerem seus currículos e a se inscreverem como candidatos a professor. Diante dessa realidade, alguns questionamentos foram inevitáveis: que interesses teriam em atuar nos cursos, já que resistiram a sua criação? Estariam querendo o controle do processo de formação dos novos profissionais? O que representaria, no campo profissional, externo à Universidade, a atuação desses profissionais como docentes?

Nos últimos anos tive a oportunidade de atuar como Pró-Reitor de Ensino da UNESC e, dentre as experiências por mim vivenciadas, destaco uma delas que favoreceu

minha percepção de que há diferença na cultura de atuação e nas formas de representação da atividade docente e no campo profissional das diferentes áreas de conhecimento. Ficou evidente essa condição no processo de reconhecimento do Curso de Engenharia Civil, por exemplo, por mim acompanhado. Chamou a atenção o fato de os avaliadores, que constituíam a Comissão indicada pelo Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, pedirem para ver o diário de classe da disciplina Resistência dos Materiais. Ao analisarem o diário e perceberem que a grande maioria dos alunos havia sido reprovada, concluíram que o curso demonstrava preocupação com a qualidade na formação e que a UNESC era uma universidade séria. A justificativa dada, simplesmente, foi a de encontrar coerência com o que historicamente ocorre com essa disciplina nos demais cursos de Engenharia do país. Passei, então, a me perguntar sobre como pode a tradição de reprovação em uma determinada disciplina servir como parâmetro para qualificar o curso de Engenharia Civil? Como essa reprovação pôde ter se tornado referência positiva, representando um valor e reforçando a tradição?

Essas experiências indicam que as decisões tomadas na universidade, apesar da propagada autonomia, possuem muitos condicionantes sociais, culturais, econômicos e históricos que ultrapassam os aspectos pedagógicos e administrativos, como já afirmaram Cunha e Leite (1996). Senti-me impulsionado a ampliar as leituras sobre a pedagogia universitária e os aspectos que caracterizam a docência no ensino superior. Mais recentemente, assumi a disciplina Didática e Metodologia do Ensino Superior em vários cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* da UNESC, voltados, a maioria deles, para profissionais de áreas de conhecimento que não das licenciaturas.

Além de familiarizar-me com textos críticos sobre a universidade e a docência, preocupei-me em aprofundar reflexões que procuram dar visibilidade aos atores sociais dos diferentes campos profissionais no desempenho de seu trabalho como docentes. Refiro-me, em especial, àqueles percebidos como bons professores e os que chamam a atenção dos alunos ou de seus pares, por estarem atuando de forma diferente, rompendo com práticas tradicionais de ensinar e aprender. Entendia que podiam ser protagonistas de experiências docentes que auxiliassem a teorização sobre a pedagogia universitária.

Nesses anos de docência e de atribuições acadêmico/administrativas, além do contato com professores, convivi com alunos que freqüentemente avaliavam seus professores por meio de instrumentos ou de forma oral. O que pude perceber é que muitas vezes o faziam de uma forma quase apaixonada, de tanta admiração que demonstravam. Às vezes admiravam a metodologia que utilizavam seus professores e, em outras, pelo domínio profundo de

conteúdos de suas disciplinas. Essa admiração era motivada pelo gosto que o professor demonstrava em ser docente, pelo prazer e pela vibração que passava ao ministrar suas aulas, manifestando carinho e respeito pelos alunos, tornando-se referências em determinados cursos de graduação.

Alguns desses professores provinham de profissões liberais com inserção no mundo do trabalho, mas com pouco acúmulo de conhecimentos pedagógicos. Meu interesse em buscar conhecer e compreender o caminho que fizeram e que impactos sofreram nesse processo, tendo em vista que não atuam de forma isolada e, sim, numa Instituição que se relaciona com o contexto mais amplo da própria sociedade, impulsionaram a realização do estudo.

Essas questões estimularam-me a buscar compreender, de forma mais sistematizada e aprofundada, as mediações inerentes ao processo de constituição da docência de profissionais liberais e suas formas de atuação que são bem avaliadas pelos alunos. Meu intuito foi o de poder contribuir com o campo da pedagogia universitária, ampliando questionamentos e espaços de discussão acerca das representações e dos condicionantes pessoais, de formação e atuação da docência nos diferentes campos profissionais. Procurei, ainda, explorar os estruturantes das políticas de Estado e do contexto mais amplo da sociedade, que pudessem ajudar a compreender as práticas pedagógicas que ocorrem no âmbito da universidade.

1.2 Organização do trabalho: a estrutura da tese

A tese está organizada em capítulos, sendo esta introdução enumerada como o primeiro deles.

No segundo capítulo, faço uma incursão na história das universidades brasileiras e em Santa Catarina, abordando as questões referentes à criação, reformas e implicações político-epistemológicas. Também situo a universidade e os professores universitários no contexto das tensões colocadas pelas políticas atuais de Estado e do mundo globalizado.

No terceiro capítulo, apresento referenciais teóricos sobre como o profissional se constitui professor e as especificidades da docência universitária. Discuto teoricamente as influências e as relações de poder advindas do campo científico, o que resulta na estrutura hierárquica do conhecimento educacional. Trago, também, resultados de pesquisas realizadas por outros pesquisadores sobre profissionais liberais que inovam na atividade docente.

O caminho percorrido para a pesquisa, apresento no quarto capítulo. Nele explico o problema, as questões de investigação, a abordagem metodológica, o lócus, os sujeitos, as técnicas e perspectivas utilizadas na análise dos dados.

No quinto capítulo, abordo, como resultado do estudo, o caminho percorrido pelos profissionais liberais até chegarem à docência bem conceituada no âmbito da universidade: as formas e as razões de ingresso na universidade, as referências que balizaram o início da docência bem como a participação em formação continuada.

No sexto capítulo, discuto as representações dos alunos e as características de um bom professor adotadas como critérios de escolhas. Apresento as características dos cursos e das disciplinas que os professores atuam, discuto as diferentes formas de ensino e concepções de aprendizagem dos professores, os procedimentos metodológicos e estratégias de ensino delas decorrentes.

No sétimo capítulo, procuro dar visibilidade aos sinais de inovação nas práticas pedagógicas dos professores estudados, dadas pelas rupturas percebidas com as formas tradicionais de ensinar e aprender, principalmente por se tratarem de cursos que formam profissionais liberais.

A avaliação e os impactos na constituição da docência é o tema que abordo no oitavo capítulo da tese. Nele discuto como a avaliação externa é percebida pelos professores e como as avaliações internas, tanto as Institucionais como as do cotidiano em sala de aula com os alunos, impactam a docência.

No nono capítulo apresento as tensões enfrentadas pelos professores, advindas do campo profissional. Analiso o papel dos órgãos de classe na perspectiva dos professores, as abordagens que constam nas revistas e boletins oficiais sobre a universidade e os cursos e o que esperam da docência feita pelos profissionais liberais, também professores.

No último capítulo apresento as sínteses da tese e teço as devidas considerações sobre o processo e os resultados do estudo.

Com o desenvolvimento da pesquisa, ampliei os referenciais que situam a docência no ensino superior como uma prática profissional, com sentidos e significados próprios, compreendidos a partir de seus atores, ou seja, dos profissionais que atuam na educação superior. Continuo ávido pelo diálogo acadêmico, que é o objetivo maior de qualquer investigação e, com essa perspectiva, convido a leitura do trabalho.

2 A UNIVERSIDADE NA SUA CONSTITUIÇÃO: CRIAÇÃO, REFORMAS E IMPLICAÇÕES POLÍTICO-EPISTEMOLÓGICAS

Recuperar a trajetória da universidade no Brasil constitui-se numa tarefa desafiadora, tantas e tão complexas são as dimensões implicadas no processo de desenvolvimento do ensino superior em nosso país.

É importante iniciar registrando a *missão eterna da universidade*, para, a partir dela, poder analisar os movimentos e as razões que motivaram as reformas, sua expansão e as tensões históricas que se colocam perante seus objetivos, princípios e valores.

Das instituições sociais laicas no mundo ocidental, a universidade, sem dúvida, é a mais contínua e duradoura. Se sobreviveu nove séculos como uma instituição macrosocial imprescindível, é, sobretudo, devido à sua grande capacidade de preservar sua forma de organização estrutural e, ao mesmo tempo, se renovar continuamente, sem, entretanto, descaracterizar a sua natureza ou deixar de se preocupar com seus princípios essenciais. No entender de Dias Sobrinho (2005, p. 29), essa solidez que atravessa os tempos se deve a duas características contraditórias, pois

de um lado, a universidade guarda uma forte tendência a resistir às mudanças e de assegurar a unidade, por outro lado ela apresenta grande flexibilidade, capacidade de adaptação às demandas que vão surgindo e abertura à diversidade. A universidade tem sobrevivido a todas as mudanças sociais porque, ainda que erre e falhe, também tem enorme capacidade de se superar, de se adaptar, de se transformar e de pensar o futuro.

No dizer de Jaspers (apud SOUSA SANTOS, 1999, p. 188), a missão eterna da universidade “é o lugar onde por concessão do Estado e da sociedade, uma determinada época pode cultivar a mais lúcida consciência de si própria”. Nela seus membros congregam-se com o objetivo único de buscar, incondicionalmente, a verdade e apenas por amor à verdade. A partir desse entendimento decorreriam, por ordem decrescente de importância, como afirma SOUSA SANTOS (1999) baseando-se em Jaspers, os três grandes objetivos da universidade: a investigação, seu principal objetivo, porque a verdade só é acessível a quem a procura sistematicamente; a cultura, disponível para a educação do homem no seu todo, já que o âmbito da verdade é muito maior do que o da ciência; e, por último, a verdade que deve ser preservada, por isso a universidade ensina, e mesmo o ensino voltado às aptidões profissionais deve estar orientado para a formação integral do indivíduo.

2.1 Contextualizando a universidade brasileira

A dependência cultural, principalmente em relação aos países da Europa, marcou profundamente a história do ensino superior no Brasil, uma vez que, conforme Wanderley (1983, p. 33), “tudo se resumia em copiar o que se produzia nas universidades européias, passando pelas idéias liberais e positivistas que formaram a ideologia de muitos estudantes e professores e que influenciaram os setores progressistas das classes dominantes e médias”.

Até 1808 os luso-brasileiros faziam seus estudos superiores na Europa, principalmente em Coimbra, Portugal. O retardo na criação de faculdades e universidades é compreendido pelas características da política colonialista predominante. A Coroa de Portugal preferia que as elites fossem à Europa a fim de educar-se e lá realizar seus estudos superiores.

A Universidade de Coimbra acolhia os filhos da elite portuguesa que nasciam nas colônias, visando a desenvolver uma homogeneidade cultural avessa a questionamentos à fé católica e reforçando a idéia de superioridade da Metrópole em relação à Colônia. No dizer de Teixeira (1989), Coimbra foi a “primeira universidade” para os brasileiros, pois nela se graduaram mais de 2.500 jovens nascidos no Brasil, durante os três primeiros séculos de nossa história.

Com a chegada de D. João VI ao Brasil, foi instituído o ensino superior em forma de faculdades isoladas. Nasceram os cursos e as academias com o objetivo de dar resposta às necessidades da Colônia, advindas da instalação da Corte no Rio de Janeiro. Em 1808 foram criadas a Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica do Rio de Janeiro e a o Curso Médico de Cirurgia da Bahia, como resultado da evolução de cursos de anatomia, cirurgia e medicina, ministrados de forma isolada durante a época colonial (FÁVERO, 2000).

Em 1810, pela Carta Régia de 4 de dezembro, foi instituída a Academia Real Militar,⁴ inaugurada em abril de 1811, com o objetivo voltado em especial para a formação de oficiais e engenheiros civis e militares, o que de certo modo deveria contribuir para o desenvolvimento e a defesa militar da Colônia e, então, sede da Monarquia.

O objetivo básico, na época, era a formação especializada e a preparação dos estudantes para que pudessem ser úteis principalmente ao serviço público. Além de seu caráter prático e imediatista, as escolas superiores se resumiam a atender uma parte limitada do território nacional, ou seja, basicamente Bahia e Rio de Janeiro. Não havia empenho para a criação de uma universidade, pois receava-se que a universidade facilitasse o rompimento dos

⁴ Conforme Fávero (2000), essa Academia foi o núcleo inicial da atual escola de Engenharia da UFRJ.

laços que uniam a sociedade brasileira à Corte de Lisboa. Nesse sentido, o ensino superior de caráter elitista vinculava-se aos interesses dos colonizadores, atendendo a minoria da população.

O processo de transposição cultural, ligado sempre aos interesses do colonizador, foi forte em nosso país, comparado ao que se deu nos países latino-americanos colonizados pelos espanhóis.

Ribeiro (1975) afirma que o modelo adotado no Brasil, como inspirador da organização curricular dos cursos, foi a concepção francesa da universidade napoleônica, principalmente em relação às características de escola autárquica, com a supervalorização das ciências exatas e tecnológicas, voltadas para a profissionalização, e a desvalorização da filosofia, da teologia e das ciências humanas.

Desde o seu início, os cursos superiores e faculdades criadas e instaladas no país preocuparam-se fundamentalmente com a formação de profissionais que respondessem às demandas e necessidades existentes. Os cursos estruturavam-se em currículos seriados, com programas fechados, contemplando unicamente disciplinas que interessavam diretamente ao exercício de cada profissão. O objetivo era de formar profissionais competentes em uma determinada área ou especificidade.

Em 1827, conforme Fávero (2000), foram instituídos os cursos jurídicos no Brasil, pelo imperador D. Pedro I, quando, em Assembléia Geral, sancionou a Carta de Lei de 11 de agosto. Um deles passou a funcionar no Convento de São Francisco, em São Paulo, e o outro no Mosteiro de São Bento, em Olinda, depois trasladado para Recife.

As primeiras faculdades brasileiras – Direito, Medicina e Politécnica – seguiam o modelo das grandes escolas francesas.⁵ Eram independentes umas das outras, possuíam uma orientação profissional bastante elitista e estavam localizadas nas cidades consideradas mais importantes. Como diz Olive (2002, p. 32), “tanto sua organização didática como sua estrutura de poder baseavam-se em cátedras vitalícias: o catedrático, ‘lente proprietário’, era aquele que dominava um campo de saber, escolhia seus assistentes e permanecia no topo da hierarquia acadêmica durante toda a sua vida”.

Essa idéia de propriedade da cátedra vai se fazer presente na história de nossas instituições de ensino superior durante mais de um século. Os estatutos que regulamentavam os cursos jurídicos, por exemplo, previam que “os professores teriam todas as honras e prerrogativas de que gozavam os da Universidade de Coimbra, regendo as cadeiras para cujas

⁵ Instituições seculares mais voltadas ao ensino do que à pesquisa.

matérias se reputarem mais aptos, podendo passar de uma para as outras, quando isto convier ao aproveitamento dos que freqüentarem os cursos jurídicos” (VENÂNCIO FILHO, 1977, p. 36). Com essa prerrogativa, o professor catedrático adquiria vitaliciedade, passando a ser o primeiro na hierarquia do corpo docente, até sua aposentadoria ou morte. Essa idéia de Cátedra se estende por toda a universidade e ganha força em futuras reformas do ensino superior no Brasil, até ser extinta por força da Lei nº. 5.540 de 1968.

No período imperial não foram criadas universidades no Brasil. O alto conceito que se tinha na época pela Universidade de Coimbra talvez pudesse, em certa medida, ter dificultado sua substituição por uma instituição tão jovem como as do Brasil.

Por volta de 1900 estava consolidado, no Brasil, o ensino superior em forma de Faculdades ou Escolas Superiores. No início da Primeira República, no Brasil havia catorze (14) Escolas Superiores, conforme afirmam Carneiro e Carneiro (2000).

Também no período Republicano, a criação de universidades no Brasil enfrentou dificuldades, tendo em vista a influência do ideário positivista,⁶ que orientou a nova fase política. A universidade, por ser uma instituição medieval voltada às necessidades do Velho Continente, era considerada, pelos líderes políticos da Primeira República (1889–1930), ultrapassada e anacrônica para atender às necessidades do Novo Mundo. Por conta disso, defendiam a criação de cursos laicos de orientação técnica profissionalizante.

Com a Lei Orgânica Rivadávia, a partir de 1911 os estabelecimentos de ensino, até mesmo os públicos, passaram a ser corporações autônomas, quer em nível didático como administrativo, com personalidade jurídica própria, podendo receber subvenções e doações de poder público ou de outra origem qualquer, resolvendo, de modo próprio, currículos, programas e exames. Foi instituída a Livre-Docência, conquistada por apresentação de tese, sem defesa. Os professores eram classificados em ordinários e extraordinários.

A criação da primeira universidade brasileira só foi possível a partir do decreto n. 11.530, de 18 de março de 1915, da Reforma Carlos Maximiliano. No entanto, a Universidade do Rio de Janeiro, primeira Universidade criada pelo governo central, só se tornou realidade cinco anos mais tarde, em 7 de setembro de 1920, pelo Decreto n. 14343.

O fato de a Universidade do Rio de Janeiro ter sido criada a partir da união da Escola Politécnica, da Faculdade de Medicina e uma das Faculdades Livres de Direito, pelas histórias individuais de cada uma delas, apresentava poucos pontos de referência que unissem as concepções acadêmicas das distintas Faculdades, prejudicando a concepção universitária.

⁶ Doutrina preconizada por Augusto Comte, que consiste em aplicar, nas Ciências Sociais, os mesmos métodos e leis aplicáveis às Ciências Naturais.

Mesmo assim, o ato de criação da universidade estimulou as discussões a respeito da estrutura e do papel que a universidade deveria representar perante a sociedade. Na época, já começavam a surgir algumas reações antipositivista. Passaram a ser debatidas, nos círculos acadêmicas, questões referentes à pesquisa e ao ensino superior. A criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, favoreceu a continuidade de tais discussões, culminando na publicação do livro *O problema universitário brasileiro*, baseado em entrevistas com professores de ensino superior de diversos Estados. Uma das metas principais da associação era a criação do Ministério da Educação (SCHWARTZMAN, 1982).

Ao término da Primeira República, o Brasil possuía cerca de 200 estabelecimentos de ensino superior, considerando as escolas de formação militar e teológica e duas universidades, a do Rio de Janeiro (1920) e a de Minas Gerais (1927).

Após 1930, percebe-se o esforço na transformação do ensino superior no Brasil, principalmente a partir do reconhecimento legal de que a junção de três ou mais faculdades poderia caracterizar-se como uma universidade. Já havia, nessa época, uma preocupação em que a universidade buscasse superar a lógica do simples agrupamento de faculdades, estimulando maior interação entre elas e uma relação mais comprometida com a busca de soluções aos problemas apresentados pela sociedade (LUCKESI, 1985).

As universidades até então, nas palavras de Nagle (1974, p. 109), “isoladas com o mínimo de comunicação com a sociedade encerravam-se intramuros, visando a transmissão dogmática de conhecimentos e a formação de tipos letrados que se transformavam, pela prática rotineira, em políticos, oficiais, administrativos, homens de negócios e profissionais liberais.”

Norteadas pelos ideais pedagógicos e sociais próprios da sociedade urbana e industrial que se consolidava no país, surgem movimentos e novas diretrizes para a educação da época. Com intuito de se opor a uma série de reformas parciais que ocorreram sem o devido encadeamento com as reformas econômicas e sem atender às necessidades do país, emerge o movimento dos Pioneiros da “Escola Nova”. O movimento apontava uma defasagem entre o sistema econômico e o educacional, dado o isolamento e o distanciamento da escola ou da universidade em relação ao seu ambiente e contexto.

Ao abordar o problema da educação e expor o conceito moderno de universidade, os responsáveis pelo encaminhamento da “Educação Nova” deixaram claras três funções que deveriam ser desempenhadas pela universidade, apontadas por Silveira (1987): a de ser criadora de ciência, assumir a responsabilidade com a formação de docentes e ser popularizadora das ciências e artes por meio da extensão universitária. Havia uma intenção de

extrapolar o papel até então desenvolvido pela universidade, de preparar profissionais para o exercício legal e técnico, principalmente para as profissões liberais.

A política educacional proposta era reflexo da sociedade emergente, que oscilava entre a necessidade de inovar e organizar a vida social sob novas bases, e a velha ordem, com a qual ainda se encontrava seriamente comprometida. Essas tensões foram apontadas por Romanelli (1978, p. 142).

As classes, que iam gradativamente assumindo o poder, contavam entre si com a presença, de um lado, dos jovens oficiais progressistas e da nova burguesia industrial, que exigiam inovações de toda a ordem, mas de outro lado contavam também com a presença de parte da velha aristocracia liberal, ainda apegada às velhas concepções. A expansão do ensino e sua renovação ficaram, portanto, subordinadas ao jogo de forças que essas camadas manipulavam na estrutura do poder.

Essa nova proposta foi muito criticada pelos setores conservadores ligados à Igreja Católica, pois temiam a influência do liberalismo norte-americano, considerada por eles negativa por ser “materialista, individualista e protestante sobre os valores católicos, humanistas e personalistas, considerados essenciais à cultura brasileira”, como afirma Olive (2002, p. 35).

O processo de industrialização e o desenvolvimento econômico, iniciados a partir de 1920, se aceleraram nas décadas posteriores, culminando, no início da década de 1960, com uma grande demanda de mão-de-obra especializada. Cresciam as ofertas de trabalho nas indústrias, cujos serviços demandavam maiores qualificações profissionais. Houve, então, uma expansão significativa do ensino superior. De 1945 a 1960 foram criadas mais de 223 instituições de Ensino Superior (IES), iniciando-se a década de 1960 com um total de 404 delas (CARNEIRO e CARNEIRO, 2000). Entretanto, em sua maioria, elas ainda se caracterizavam mais como escolas e faculdades do que como universidades.

Durante a Nova República, vinte e duas (22) novas universidades federais foram instaladas, formando o sistema de universidades federais. Cada um dos Estados da Federação passou a contar com pelo menos uma Universidade Federal localizada na capital. Nesse mesmo período foram criadas, ainda, oito (8) universidades católicas e uma (1) presbiteriana.

A idéia de se criar uma universidade brasileira a partir da reflexão nacional, com base nos problemas nacionais, que fosse uma universidade livre, criadora, crítica, tal como sonhava Anísio Teixeira desde 1935, continuou após a ditadura do Estado Novo e ganhou força após os anos de 1960, com a liderança de Darcy Ribeiro, inspirador da Universidade de Brasília – UNB. Esta iniciou seu funcionamento em 21 de abril de 1962, tendo como

principais objetivos o desenvolvimento de uma cultura e de uma tecnologia nacionais ligadas ao projeto desenvolvimentista. Foi a primeira universidade brasileira criada com uma estrutura integrada, flexível e moderna, contrapondo-se à universidade segmentada em cursos profissionalizantes. Essa força renovadora, inspiradora de uma nova forma de ser e de fazer universidade, vinculada e comprometida com o seu tempo e contexto, foi logo sepultada pelo novo regime implantado no país a partir de 1964.

Nesse ano, após os militares tomarem o poder, as universidades passaram a ser objeto de uma ingerência direta do governo federal. Nessa época, foram afastados de suas funções muitos professores. A ideologia de “Segurança e Desenvolvimento” sustentava a idéia de nação, sendo o crescimento econômico enfatizado pelo grupo que passou a deter o poder. O intento principal foi o de alijar a universidade de seu papel político e ideológico. Dissolveu-se a União Nacional dos Estudantes (UNE) e proibiu-se, por Atos Institucionais, o exercício cidadão e associativo. A Universidade ficou vigiada, afastando-se os que “ameaçavam” a ordem institucional.

Entretanto, a demanda social pela educação superior crescia e a universidade, baseada nas clássicas faculdades profissionais, não estava apta para atender às novas exigências das classes emergentes e do projeto nacional. Uma nova identidade para a universidade começou a se definir na segunda metade da década de 1960. A universidade seria a instituição própria do ensino superior, e as faculdades isoladas seriam admitidas como exceção. Nas universidades, o ensino seria indissociado da pesquisa, que se desenvolveria de preferência nos programas de pós-graduação. O regime de cátedras foi extinto e, no seu lugar, foram implantados os departamentos. A lei 5.539/68 modificou o Estatuto do Magistério das Instituições Federais de Ensino Superior. A progressão na carreira docente considerou os graus acadêmicos de mestre e de doutor, além de incluir o trabalho em tempo integral, que ganhou incentivo, visando a fixar os professores-pesquisadores na universidade.

A extinção do regime de cátedras, em 1968, favoreceu a emergência da pós-graduação brasileira. Na visão de Antonio Cunha (1998), foi a pesquisa e os cursos de mestrado e doutorado, impulsionados pelo aporte de recursos para essa finalidade, sem a intermediação das reitorias, que propiciaram a formação de uma nova identidade para a universidade brasileira.

Mesmo que alguns elementos dessa Reforma fossem mais tarde atenuados ou até anulados na sua implementação, não se pode deixar de reconhecer sua importância e até coerência num quadro de mudança da identidade da universidade brasileira. Essa mudança de

identidade não aconteceu sem crise, mas os conflitos que poderiam resultar dessas mudanças foram logo abafados pela contenção político-ideológica dos governos militares.

Embora a Reforma fosse para as Instituições Federais, como grande parte do setor privado também dependia de subsídios governamentais, ela acabou atingindo as instituições que procuraram, em alguma medida, adaptar-se às suas orientações.

A Reforma de 1968 sofreu forte influência do modelo norte-americano. Com o regime militar, o modelo europeu perdeu sua força e as relações com o governo norte-americano constituíram-se no referencial para definir políticas educativas. Acordos bilaterais como o conhecido MEC/USAID⁷ deram sustentação aos planos dos militares e representaram as políticas sociais, em especial na educação, produzindo e orientando práticas no nível superior e no ensino de 1º e 2º graus no país, tomando por base as idéias de racionalidade, produtividade e eficiência, que são características inspiradoras da pedagogia tecnicista.

A partir de um olhar que ultrapassa as fronteiras de um país, a aparente perenidade de objetivos da universidade começou a ser abalada, na percepção de Sousa Santos (1999), tendo em vista as grandes pressões e transformações que sobre elas se abateram. A partir de então, os três fins da universidade - a investigação, a cultura e a verdade - foram redefinidos e passaram a ser a investigação, o ensino e a prestação de serviço. Houve um atrofiamento da dimensão cultural da universidade e um privilegiamento do seu conteúdo utilitário e produtivista, que resultou numa multiplicidade de funções muitas vezes contraditórias.

Para Mendes (apud ARAÚJO, 1984, p. 131), o Estado teria criado, a partir da Reforma de 1968, o “desvio tecnológico substituindo a *ratio política* pela *ratio técnica* e na estratégia despolitizante usava a técnica do compartimentismo”. No contexto da Reforma, a racionalização, a eficiência e a produtividade tornaram-se valores principais, tendo validade em si e por si mesmos. Outra questão é que a modernização acabou criando uma complexidade administrativa, incluindo uma série de mecanismos para maior controle dentro e fora da universidade. Essa condição a tornou mais conservadora na sua estrutura geral.

Anísio Teixeira (1969, p. 235) dizia que a universidade brasileira,

além de preparar profissionais para as carreiras liberais e técnicas que exigem uma formação de nível superior, o que tem havido é uma preocupação muito fluída com a iniciação do estudante na vida intelectual. Daí poder-se afirmar que, ressaltando o aspecto habilitação profissional, a universidade brasileira não logrou constituir-se verdadeiramente como uma instituição de pesquisa e transmissora de uma cultura comum nacional, nem logrou se tornar um centro de consciência crítica e de pensamento criador.

⁷ Ministério da Educação e Cultura e United States Agency Internacional of Development.

Chauí (2001, p. 189) chama de *universidade funcional* a atuação das universidades nos anos de 1970 e, como ela se refere, “foi o prêmio consolação que a ditadura ofereceu à sua base de sustentação político-ideológica, isto é, à classe média despojada de poder”, a quem foi prometido prestígio e ascensão social por meio do diploma universitário. A massificação operada resultou na abertura indiscriminada de cursos superiores. Essa universidade estava preocupada com a formação rápida de profissionais requisitados como mão-de-obra altamente qualificada para o mercado de trabalho. No entendimento da autora, para adaptar-se às exigências do mercado, a universidade alterou seus currículos, programas e atividades para garantir a inserção profissional dos estudantes no mercado de trabalho.

A Reforma de 1968 refletiu o alinhamento da educação superior ao modelo econômico vinculado à internacionalização do capital, sustentado pelo governo militar.

No entender de Hawerth (1999), as ações emanadas dessa Reforma trouxeram como resultado uma expansão desordenada, uma vez que o Conselho Federal de Educação afrouxou as exigências para autorizações de novas instituições privadas de ensino superior.

Apesar da pertinência das críticas, persistiu-se o princípio básico da não duplicação dos meios para fins idênticos ou equivalentes, e houve uma grande expansão de matrículas nas universidades brasileiras. Como aponta Araújo (1984), o número de matrículas no ensino superior, que em 1968 era de 278.295, cresceu para 1.311.799 em 1979. Essa expansão fez com que, no ano de 1980, mais da metade dos alunos de terceiro grau estivesse matriculada em estabelecimentos isolados de ensino superior, sendo 86% em faculdades privadas.

Os governos militares viam com bons olhos a expansão do setor privado, pois segundo sua ótica, com a pulverização de faculdades, haveria mais dificuldade para os alunos se mobilizarem.

Nesse período foi dada importância à pós-graduação e à pesquisa visando a potencializar o desenvolvimento econômico por meio da formação de recursos humanos de alto nível, para atender às demandas decorrentes do avanço do processo de modernização da sociedade. Para esse fim, foram escolhidas as maiores e mais tradicionais universidades públicas, onde foram criados cursos de mestrado e, mais tarde, de doutorado. A formação dos quadros docentes que protagonizaram esse movimento foi realizada por universidades americanas que, dessa forma, garantiam sua influência nos formatos da pós-graduação brasileira.

O início da década de 1980 evidenciou o esgotamento dos efeitos do chamado “milagre econômico brasileiro”, encaminhando o fim do regime militar, favorecendo a

revitalização dos movimentos sociais no país. É nessa nova conjuntura que a abertura política se amplia, tendo como suporte e, ao mesmo tempo, dando suporte à nova Constituição de 1988. Curiosamente, como afirma Corbucci (2004), os mais diversos avanços nos campos político e social, constantes na nova Constituição, foram estabelecidos sob um contexto de retração da atividade econômica, resultando na diminuição da capacidade de investimentos do Estado nas diversas áreas e, em particular, no ensino superior. Foi nesse contexto, por um lado promissor pelas possibilidades de discussão e avanços, que foi interrompido o processo de expansão física da Rede Federal de Ensino Superior que estava em curso até o final da década de 1970.

A partir das dificuldades de investimentos por parte do Estado para as universidades, estas, para poder continuar atendendo às expectativas de uma sociedade cada vez mais exigente e em constante mudança, tiveram de ampliar suas relações com o mundo empresarial no sentido de prestação de serviços e possibilidades de estágios para seus alunos.

Ao período de atuação dos anos de 1980, Chauí (2001) caracteriza a *universidade de resultados*, pela crescente expansão das escolas privadas de ensino superior encarregadas de continuar alimentando o sonho social da classe média, e pela introdução da idéia de parceria entre universidade pública e as empresas privadas. Este aspecto foi decisivo na medida em que as empresas não só deveriam assegurar o emprego aos futuros profissionais e estágios remunerados aos estudantes, como ainda financiar pesquisas diretamente ligadas a seus interesses. Como diz a autora, “eram os empregos e a utilidade imediata das pesquisas que garantiam à universidade sua apresentação pública como portadora de resultados” (p. 190).

Nos debates que antecederam a promulgação da Constituição Brasileira de 1988 duas correntes podem ser identificadas: de um lado, aqueles que se identificavam com os interesses da educação pública e gratuita e, de outro, os que estavam ligados ao setor privado, interessados em obter acesso a verbas públicas e diminuir a interferência do Estado nos negócios educacionais. Essas duas correntes, de certa forma, continuam em tensão no contexto atual.

Em consonância com o discurso da modernização que pautou o projeto político do primeiro governo referendado pelas urnas, após o regime militar, caberia às instituições de ensino superior a formação de recursos humanos demandados por um mercado cada dia mais competitivo. Esse mercado se forjava a partir da almejada inserção do Brasil no chamado Primeiro Mundo, articulado com os organismos internacionais. A esse período de atuação característico dos anos 1990 Chauí (2001) chamou de *universidade operacional*. Enquanto a

universidade clássica estava voltada para o conhecimento, a *universidade funcional* se voltava diretamente para o mercado de trabalho e a *universidade de resultados* estava voltada para os interesses das empresas. Já a *universidade operacional*, por ser uma organização, estaria voltada para si mesma como estrutura de gestão. Em suas palavras,

regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e objetivos (CHAUI, 2001, p. 190).

Ainda conforme a autora, na universidade operacional, produtiva e flexível, a docência era entendida como a transmissão rápida de conhecimentos, tendo como prática o uso de manuais de fácil leitura para os estudantes, preferencialmente ricos em ilustrações e com duplicata em CDs.

As políticas educacionais traduzidas pelas reformas educacionais implementadas a partir de 1990 até o início de nossa década, no Brasil, procuraram traduzir as demandas postas pela lógica do capital, respondendo às exigências emanadas dos organismos internacionais. Para Maués (2006, p. 295) “a crise mundial do estado capitalista, que se manifestou de forma evidente a partir dos anos 70, gerou a necessidade de se buscar saídas que permitissem a retomada dos objetivos de crescimento econômico, propiciando o surgimento de um novo modelo de acumulação.” Para os Estados periféricos, a crise foi vista como do Estado e não do capital. Foi no bojo da reforma do Estado, para se adequar às novas exigências, que a educação foi classificada como um serviço não exclusivo do Estado. Da mesma forma, a chamada “revolução tecnológica”, que se materializa no mesmo período da crise, muitas vezes sendo apontada como um dos motivos da própria crise, produz uma reestruturação produtiva, alterando a organização do processo de produção, modificando a estrutura e as relações do trabalho.

É nesse contexto que começam a ser definidas as reformas na educação brasileira na última década, tendo continuidade nos primeiros anos do novo milênio. As características dessas reformas são as de regulação e controle, em função das características que o Estado assumiu, de um Estado avaliador.

Chauí (2001, p. 182) afirma que quando

a Reforma do Estado transforma a educação de direito em serviço e percebe a universidade como prestadora de serviços, confere um sentido bastante determinado, a idéia de autonomia universitária, e introduz o vocabulário neoliberal para pensar o trabalho universitário, como transparece no uso de expressões como ‘qualidade universitária’, ‘avaliação universitária’ e ‘flexibilização da universidade’.

Para atender as múltiplas exigências de um mundo cada vez mais globalizado e competitivo e, ao mesmo tempo, manter uma relação aparentemente democrática e de inclusão da maioria da população, caberia à universidade ampliar suas funções e objetivos.

O relatório da OCDE⁸ atribuía à educação pós-secundária dez funções principais: investigação; fornecimento de mão-de-obra qualificada; educação e treinamento altamente especializados; fortalecimento da competitividade da economia; mecanismo de seleção para empregos de alto nível mediante credencialização; mobilidade social para os filhos e filhas das famílias operárias; prestação de serviços à região e à comunidade local; paradigmas de aplicação de políticas nacionais (ex: igualdade de oportunidade para mulheres e minorias raciais); preparação para os papéis de liderança social (SOUSA SANTOS, 1999, p. 189).

Com essa multiplicidade de funções, cabe perguntar se é possível e compatível desenvolver-las por uma mesma instituição, sem que haja choque, colisão, contradição. Para Sousa Santos (1999), a contradição é uma das características que mais marcam as universidades nos tempos atuais. No domínio da investigação, o interesse científico pode ser muito diferente do interesse em fortalecer a competitividade econômica. No ensino, os objetivos da formação geral e da preparação cultural podem colidir, no interior da mesma instituição, com os da formação profissional ou da educação especializada.

Dias Sobrinho (2005, p. 33) reforça essa posição dizendo que a contradição é um elemento constituinte da universidade. Em suas palavras: “como tudo o que é social, a educação superior vive e produz grandes contradições. A cada tempo e em cada lugar vive as tensões da sociedade e responde a muitas de suas demandas, ora com mais, ora com menos autonomia, porém jamais imune às contradições”.

Essas contradições criam sempre tensões, tanto no relacionamento das universidades com o Estado e a sociedade, como no interior das próprias universidades, enquanto instituições e organizações. Enquanto não for possível superar essas contradições, o objetivo das reformas propostas à universidade tem sido fundamentalmente o de manter as contradições sob controle mediante a gestão das tensões.

No entendimento de Sousa Santos (1999), a gestão de tensões tem sido problemática, principalmente em três questões: a contradição entre a produção de alta cultura

⁸ Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, compreendendo a Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Dinamarca, Estados Unidos, Espanha, Finlândia, França, Grécia, Irlanda, Islândia, Itália, Luxemburgo, Nova Zelândia, Noruega, Países Baixos, Portugal, Reino Unido, Suécia, Suíça e Turquia.

e de conhecimentos que ele chama de exemplares, necessários à formação das elites, presentes na tradição da universidade desde a Idade Média e a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos úteis e práticos para as tarefas de transformação social e para a formação da força de trabalho qualificada, exigida pelo desenvolvimento industrial; a contradição entre a hierarquização dos saberes especializados, por meio das restrições do acesso e da credencialização das competências, e as exigências sociopolíticas da democratização e da igualdade de oportunidades; e, por último, a contradição entre a conquista da autonomia na definição dos valores e dos objetivos institucionais e a submissão crescente a critérios de eficácia e de produtividade de origem e natureza empresarial.

Pelo fato de a gestão de tensões não dar conta de intervir nas causas mais profundas das contradições, o resultado é sempre, como aponta Sousa Santos (1999), uma dada crise da universidade, que ele classifica como *crise de hegemonia*, *crise de legitimidade* e *crise institucional*. A *crise de hegemonia* é resultante da primeira contradição, entre a produção de conhecimentos exemplares e conhecimentos úteis, práticos. Acontece sempre quando uma dada condição social deixa de ser considerada necessária, única e exclusiva. Nesse sentido, a universidade sofre uma crise de hegemonia na medida em que sua incapacidade de atender todas as exigências externas, muitas vezes contraditórias, faz com que os interessados procurem outros meios para atingir seus objetivos. A *crise de legitimidade* acontece sempre que uma dada condição social deixa de ser consensualmente aceita. Esta é oriunda da contradição entre hierarquização e democratização. Sofre uma crise na medida em que torna socialmente visível a falência dos objetivos coletivamente assumidos. A terceira contradição, entre autonomia institucional e submissão à produtividade empresarial, manifesta-se como *crise institucional*. Acontece sempre que uma dada condição social estável e auto-sustentada deixa de garantir os pressupostos que asseguraram sua reprodução. A universidade sofre uma crise institucional na medida em que sua especificidade organizativa é posta em cheque e passam a ser impostos modelos de organização e de gestão vigentes noutras instituições, tidas como mais eficientes.

Na década de 1990 houve alterações no papel do Estado em relação às universidades, o que resultou em mudanças significativas nos seus modos de atuação, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/96.

A nova LDB reconheceu diferentes categorias de educação superior e classificou as instituições dividindo-as em Universidades, Centros Universitários e Faculdades Isoladas. As universidades, além do ensino, devem atuar na pesquisa e extensão. Essa condição não é exigida para os Centros Universitários e Faculdades Isoladas, que podem centrar seus esforços

nas atividades de ensino. Outra exigência para as universidades é a de que devem ter, no mínimo, um terço do seu corpo docente com titulação de mestres ou doutores, além da exigência de manterem em seus quadros um terço de docentes em tempo integral.

Por força de lei, as instituições de ensino superior, principalmente as universidades, trataram de buscar alternativas para atender a essas exigências, incentivando seus docentes a se qualificarem. Tiveram, ainda, que contratar profissionais com a titulação de mestres e doutores, além de ampliarem a carga horária de um determinado número de docentes, possibilitando iniciar ou ampliar as atividades de pesquisa e extensão.

A LDB, em seu art. 66, diz claramente que a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Nesse sentido, a Lei assevera, como afirma Cury (2006, p. 275), “que o exercício do magistério superior não é um campo para diletantes, voluntários, amadores ou mesmo pessoas mal preparadas. A docência é um campo profissional e o exercício do magistério conta, de longa data, com um saber que lhe é próprio”.

A alteração da legislação foi marcada, também, por uma mudança na concepção do Estado, que assumiu a condição de avaliador, introduzindo o processo regular e sistemático de avaliação dos cursos de graduação e das instituições de ensino superior. Orientado pela lógica da qualidade e da excelência, passou a ter na avaliação da educação superior o principal objetivo, a partir da perspectiva de livre concorrência, universalização e competitividade. Ao implementar o Exame Nacional de Cursos (Provão)⁹ como principal instrumento avaliativo por parte do Estado, as políticas públicas optaram por uma pedagogia da visão única, com padrões universais, capazes de uma comparabilidade competitiva que, por sua natureza, excluem formas alternativas de compreensão do conhecimento e de sua produção.

O Provão sofreu forte crítica durante toda a sua aplicação, que ocorreu até 2002, sendo, então, substituído pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES. Enquanto o Provão colocava todo o foco da avaliação no resultado quantitativo com base em uma única prova de conhecimentos relacionados ao curso no qual o aluno estava se formando, o SINAES apresenta uma proposta de avaliação mais global, pois além dos conhecimentos do aluno também é avaliado o projeto pedagógico da instituição, os projetos dos cursos, o corpo docente, a infra-estrutura e as atividades de pesquisa e extensão.

⁹ Denominação inicialmente popular, mas logo assimilada oficialmente pelo Ministério de Educação para denominar o Exame Nacional de Cursos – exame aplicado aos formandos, no período de 1996 a 2003.

Em síntese, a universidade e tudo o que diz respeito a ela, nas últimas décadas, sofreu marcante pressão oriunda da legislação advinda das políticas públicas com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino superior e forçar sua adequação no sentido de formar profissionais qualificados para atender às novas exigências de um mercado cada vez mais complexo e globalizado. Ao mesmo tempo, registram-se mais recentemente iniciativas de democratização do acesso e a implantação de um sistema de avaliação que objetiva “olhar” a universidade e compreendê-la no diálogo entre a realidade e a necessidade local e global.

Não resta dúvida que a universidade está condicionada pelos contextos onde está inserida e deve responder às exigências e urgências postas pela realidade. Em contrapartida, é igualmente necessário que ela não abra mão de sua sempre relativa autonomia, que se mantenha livre e aberta para que suas ações intencionais possam se dar de acordo com sua pertinência ética e social. Não basta à universidade ser contemporânea de seu tempo, ela precisa esforçar-se para estar adiante de seu tempo. Ela se transforma por efeito das mudanças que ocorrem em todas as esferas, mas também produz as transformações do mundo. Não deve, entretanto, perder a capacidade de autodeterminar-se, tendo em vista seu original objetivo de ser consciência crítica de si mesma e da sociedade.

Também é notório o estreitamento das relações entre a educação superior e as demandas econômicas, principalmente nos últimos anos, o que vem provocando problemas socioprofissionais e de sentido valorativo nem sempre fácil de resolver. De um modo geral, é possível dizer que a educação superior vem se orientando menos para o desenvolvimento refletido da sociedade e para a formação da consciência crítica, e mais para a autonomização técnica e a competitividade individual, exigidas e incentivadas pelas forças produtivas da sociedade globalizada.

Diante dessa conjuntura, a sociedade vem perdendo, ao longo do tempo, parte de seu referencial valorativo. O que se percebe é o enfraquecimento dos processos de construção das subjetividades pelos quais os indivíduos se integram construtivamente na produção da vida social. Nesse contexto, não é de se estranhar que haja uma inversão de funções e que a educação superior se submeta ao mercado, mais que ao compromisso com a formação de cidadãos autônomos e com o aprofundamento da democracia.

Os elementos constitutivos das políticas econômicas aos poucos foram se sobrepondo aos que anteriormente orientavam as decisões e ações educativas, havendo uma reorganização e centralização dos currículos, uma forte apologia à redução de custos, a avaliação dos sistemas educativos e, sutilmente, a construção de uma subjetividade embasada numa retórica que toma a lógica do mercado como referência da gestão educacional.

Essa lógica é alimentada por um processo de padronização que busca um pensamento único, como se todas as formas de produção e educação atingissem os mesmos produtos e atuassem com os mesmos atores sociais. É como se houvesse uma única forma de conhecimento e, portanto, uma única alternativa de formação. O problema reside no fato de que a validação de uma única forma de conhecimento, como afirma Santos (2000), destrói as relações entre os objetos e, nessa trajetória, elimina as demais maneiras de se conceber o conhecimento: “O reverso da força da visão única é a capacidade para reconhecer visões alternativas” (p. 241). Esse fenômeno pode acabar no que ele chama de *epistêmico*, pois “a destruição de formas alternativas de conhecimento não é um artefato sem conseqüências, antes implica a destruição de práticas sociais e desqualificação de agentes sociais que operam de acordo com o conhecimento em causa” (p. 242).

Diante dessa realidade na qual a universidade está situada, freqüentemente sendo colocada em cheque sua competência e sua legitimidade, é “natural” que ela atravesse uma “crise de identidade”, como diz Dias Sobrinho (2005). Essa crise provoca, na universidade, um estado de insegurança quanto ao seu papel e suas tarefas na sociedade. Ciência e tecnologia, por serem fundamentais para o progresso moderno, historicamente foram e são centrais para a universidade. Entretanto, longe de serem atividades desinteressadas, porque não são neutras, podem resultar em conseqüências ambíguas que tanto podem alavancar o progresso quanto produzir a barbárie.

Conforme assinala Dowbor (2001, p. 24), “quando o conhecimento se torna um elemento-chave de transformação social, a própria importância da educação muda qualitativamente. Deixa de ser um complemento e adquire uma nova centralidade no processo”. Isso é válido também para as universidades, pois, como esclarece Dias Sobrinho (2005, p. 81), apenas o conhecimento útil, gerador de riquezas materiais, tem valor de destaque nessa ótica: “É valorizada somente a instituição que produz conhecimento útil e/ou forma profissionais com as competências e habilidades requeridas pelo mercado de trabalho”.

Sendo assim, só têm importância econômica e política os conhecimentos que se relacionam com os processos de inovação tecnológica e produção industrial, competitividade e liderança no mercado e que se situam nas unidades produtivas mais dinâmicas e valorizadas pela sociedade.

Essa lógica foi reforçada na medida em que o setor privado assumiu a condição de ser o maior empregador dos egressos das universidades. Ao serem pontuadas as dificuldades para assegurar o financiamento que atendessem às demandas da educação, o Estado considerou-se ineficiente para dar conta da gestão dos processos educativos, procurando, na retórica da

autonomia, liberdade e auto-regulação, transferir sua responsabilidade social para a livre iniciativa. O mercado surgiu, então, como personagem principal do discurso político oficial, quer em nível do Estado, quer das instituições, bem ao gosto das teorias neo-liberais, que tanto pregam a ineficiência dos setor público como algo incontornável.

Coube ao Estado, ao assumir a condição de Estado-Avaliador, reforçar o pilar da regulação, reinstituindo o processo de relações colonialistas na relação sujeito-objeto. Mesmo que esse processo possa trazer alguns resultados aparentemente positivos no ensino superior, contraditoriamente, representa um perigo ao tornar-se o padrão único que provém de um *ethos* externo que impede, de certo modo, que as universidades sejam autoras de seu projeto político-pedagógico. Dessa forma, a universidade, que tanto aspirou pela sua autonomia, tanto buscou a sua condição de geradora de um pensamento livre, independente, ao se atrelar ao processo produtivo, acaba por aceitar que forças externas imponham o patamar de uma qualidade que não foi ela que escolheu.

As estratégias governamentais de convencimento da opinião pública, veiculadas pela mídia, vêm, aos poucos, acomodando a comunidade acadêmica aos novos padrões. Para tal condição muito contribui o sentimento de impotência instaurado nas instituições perante o modelo avaliativo que se legitimou em legislações que impuseram obrigações e punições aos que dele se afastavam. A sensação de que não há alternativas ao modelo proposto favorece a absorção de seus pressupostos.

Nesse marco, as grandes discussões acadêmicas sobre a vocação da universidade, especialmente nos países em desenvolvimento, vão se perdendo e, em seu lugar, são colocadas energias para dar conta da qualidade imposta pelos processos avaliativos externos. O mais grave, entretanto, é reconhecer que esses processos não são analisados nas suas relações mais amplas, ou seja, articulados com o conceito de Estado.

Por isso a compreensão das circunstâncias políticas que vêm definindo as condições objetivas do trabalho na universidade precisa ser referenciada em perspectivas mais largas e de maior profundidade. E, como alerta Cunha (2006), a rapidez com que são implementadas as novas diretrizes de atuação da universidade destoam do ritmo natural da reflexão acadêmica que, em geral, é mais lento e está acostumado a certo distanciamento dos fatos para empreender a sua interpretação.

Em tempos marcados por uma tendência em desvirtuar a vocação crítico-humanista da universidade, que corre o risco de, aos poucos, ser reduzida à tarefa de “formar indivíduos úteis” para atender às “necessidades sociais”, em um mundo onde os postos de trabalho tornam-se cada vez mais raros e disputados, é preciso resistir ou combater o

“abreviamento” de seu papel. É preciso assegurar seu princípio histórico, de instância crítica da sociedade a partir de interesses humanos mais amplos democraticamente discutidos.

De uma forma ou de outra, todos os indivíduos são afetados pelas atividades científicas e pedagógicas produzidas e trabalhadas pelas instituições educativas. Como alerta Dias Sobrinho (2005, p. 95), “o que sempre deve estar em questão é o sentido da formação, especialmente nestes tempos dominados pela economia”, uma vez que não podemos perder de vista que a formação humana envolve todo o campo social, pois alcança e tem reflexos em todos os setores da vida humana.

É ainda Dias Sobrinho (2005, p. 22) quem faz a reflexão sobre o que compete à educação na formação de cada membro de uma sociedade. Que tipo de formação é requerida em nossos tempos, se há tantas incertezas a respeito de quais são os valores primordiais, se não existe nenhuma segurança sobre os destinos da sociedade humana? Como conviver com um mundo tão avançado na capacidade de construir como de destruir?

Não há dúvidas quanto aos notáveis avanços dos domínios técnicos e científicos ocorridos nos últimos tempos. Vale ressaltar os ganhos importantes que eles trouxeram para uma grande parcela da humanidade, entre os quais se destacam a maior longevidade, a ampliação da capacidade de produção de alimentos, a democratização das comunicações, entre tantas outras importantes conquistas. As novas tecnologias de informação e comunicação, principalmente, alteraram de alguma forma os limites espaciais e temporais, modificaram os modos de organização econômica, além de estenderam e potencializaram as formas de relações humanas. No entanto, mesmo com os avanços, há no mundo uma crescente insegurança e um aumento significativo da miséria. Como afirma Dias Sobrinho (2005, p. 46), “desemprego, instabilidade dos mercados, fanatismos religiosos, culturais e econômicos, violência urbana, fome, guerra, droga são aspectos da barbárie que assustam grande parte da humanidade, neste que também é o período do mais avançado desenvolvimento tecnológico”.

A educação superior tem o difícil desafio de enfrentar as contradições da regulação e da autonomia, dos avanços tecnológicos que trazem ao mesmo tempo benefícios para uma parcela da população e aumento da miséria para outra, que fica cada vez mais excluída desse universo de produção de bens e serviços.

As ações humanas, sistematizadas em torno de processos instituídos, como é o caso da educação escolarizada, sendo tributárias da concepção de Estado, são portadoras tanto de forças regulatórias como emancipatórias. O equilíbrio entre elas seria desejável para que, garantindo a necessária sistematização, a regulação não fosse empecilho às energias

emancipatórias. Entretanto, tal como ocorre nos espaços políticos e sociais da macro-estrutura, o pilar do conhecimento regulação se sobrepõe ao pilar do conhecimento emancipação. ‘Estamos tão habituados a conceber o conhecimento como um princípio de ordem sobre as coisas e sobre os outros que é difícil imaginar uma forma de conhecimento que funcione como princípio de solidariedade, e esse é um desafio a ser enfrentado’ (SANTOS, 2000, p. 30).

Apesar das tensões e das contradições, é indiscutível que a educação superior, ocupa um lugar central no desenvolvimento cultural e econômico da vida contemporânea. Sendo assim, podemos dizer que o futuro vai depender, em boa parte, das respostas aos dilemas colocados à sociedade e por extensão à educação superior. Nesse sentido, torna-se fundamental a reflexão sobre as funções que exerce na construção da sociedade, não simplesmente por sua contribuição na formação técnica e profissional dos seus cidadãos, mas sobretudo em relação aos significados éticos e políticos que constituem parte essencial daquilo que é a sua responsabilidade pública. A questão é, pois, encontrar o ponto adequado que torne virtuosa essa relação entre a sociedade mais ampla e a educação superior. O que ela não pode fazer é abrir mão de sua autonomia institucional e da liberdade acadêmica, que são condições essenciais da sua natureza.

Diante deste contexto, os desafios a serem enfrentados pela universidade são muitos e complexos. No início do governo Lula, uma nova reforma universitária foi trazida para a agenda de discussão, depois de várias décadas. Esse projeto continua em discussão na sociedade e no congresso. Mais recentemente foi aprovado o Programa Universidade para Todos – ProUni. O ProUni é considerado o maior Programa de Bolsas de Estudo da história da educação brasileira. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, possibilita o acesso de milhares de jovens de baixa renda à educação superior. Tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais, a estudantes de cursos de graduação e seqüenciais de formação específica, oferecendo àquelas instituições privadas de educação superior que aderiram ao programa, em contrapartida, isenção de alguns tributos. Ainda que de forma tímida, conforme coloca Corbucci (2004, p. 698), constitui-se numa iniciativa “de redistribuição indireta de renda, ao transferir recursos de isenção fiscal a estratos populacionais mais pobres, já que tais recursos, caso fossem arrecadados, não beneficiariam necessariamente esses grupos sociais”.

Trindade (2004) aponta algumas questões emblemáticas que uma proposta deve ser capaz de responder: 1) Qual o papel do Estado, no contexto da economia mundializada, para enfrentar a reforma de um sistema público/privado tão desequilibrado?; 2) Qual o nível

de massificação aceitável para o sistema público de educação superior, para que ele possa cumprir suas funções inovadoras na pesquisa fundamental e aplicada para as novas economias?; 3) Qual a função estratégica da universidade na construção de um projeto de nação soberana e inserida na competição internacional pela geração de conhecimentos científicos e tecnológicos?

Ao analisar a Proposta de Reforma que está em curso em nosso país, o autor argumenta que ela poderá levar no aprofundamento da democracia, caso atenda a algumas exigências. Dentre elas, aponta a revalorização do papel do sistema de educação superior no cumprimento de sua real missão acadêmica e social, de forma que venha a contribuir com a formação de profissionais competentes, cientistas, humanistas e artistas, enfim, de todos os cidadãos, buscando o desenvolvimento econômico, social e cultural da humanidade. Só assim, em suas palavras, “a velha bandeira da reforma universitária da democratização pela ampliação do acesso ao ensino superior precisa continuar viva, expandindo o sistema de todas as formas sob o impulso e a supervalorização do poder público” (TRINDADE, 2004, p. 834).

Para enfrentar esses desafios, é necessário que os protagonistas que vivenciam e são responsáveis pelo processo de formação estejam muito bem preparados. Não se pode fazer uma boa educação em nível superior sem sólidos investimentos na formação dos professores universitários. Devemos lembrar que a formação do professor de magistério superior é, também, inseparável da formação do pesquisador, embora nem todos os professores tenham esse perfil e sigam esse caminho. Ensino e pesquisa voltados às necessidades da sociedade cumprem sua função social de extensão.

Para que a universidade possa garantir sua autonomia, os professores necessariamente precisam ser capazes de acompanhar crítica e criativamente as evoluções da sociedade e estar aptos a produzir as condições de um futuro sempre melhor para eles mesmos, para seus alunos e para toda a sociedade.

Há sérios problemas de deficiências na formação e nos modos de atuação de muitos professores, que por isso mesmo devem estar direta ou indiretamente sofrendo pressões para dar conta dessas novas funções e capacidades exigidas na educação superior, causadas pelo desenvolvimento acelerado das novas tecnologias, o grande acúmulo de conhecimentos nas mais diversas áreas, o surgimento de novos instrumentos de trabalho e a renovação de outros. Nem todos os professores receberam formação pedagógica e científica à altura das exigências da sociedade para o exercício profissional do magistério superior.

Um dos aspectos essenciais a se considerar é a necessidade de que a formação seja tecnicamente consistente e atualizada, mas que, por outro lado, supere o imediatismo da

capacitação técnica. É bom lembrar que a grande e principal missão do professor continua e continuará sendo a de formar, e essa é sempre uma tarefa muito complexa, completa e extrapola a idéia de transmissão de um punhado de informações e desenvolvimento de competências e habilidades técnicas.

Ainda que se localize uma tendência atual a enfatizar mais a aprendizagem do que o ensino e a valorizar a aprendizagem ao longo da vida, há que se registrar a importância da docência, pois, como afirma Dias Sobrinho (2005, p. 96), “mesmo assim o papel do professor continua sendo de grande importância, não necessariamente como o proprietário do saber, mas sobretudo como organizador, animador e, ainda, referência intelectual e, quem sabe, moral”.

Outra questão que merece destaque é o papel que a avaliação institucional pode ter na formação humana integral dos sujeitos que fazem educação. Para Dias Sobrinho e Ristoff (2002), os valores como justiça social, pertinência, cidadania, independência intelectual, liberdade, solidariedade, igualdade, dentre outros, fornecem linhas de ação para o processo de construção da sociedade humana, e estas devem ser levadas em conta quando se pretende avaliar para a emancipação e a cidadania. Dizem os autores que o que devemos esperar da educação é que, no mínimo, promova com muita competência a técnica enraizada na ética, e que isso efetivamente resulte na melhoria da qualidade de vida social e individual.

A avaliação que se faz fundada nesses valores confere prioridade ao sujeito e à subjetividade. Preocupa-se com a formação, no sentido de que os cidadãos, e nesse caso os professores, à medida que se educam continuamente, tenham melhores condições para participar mais crítica e produtivamente da produção do mundo humano. Nesse sentido, a avaliação institucional é entendida como uma ação que pode possibilitar ao professor, enquanto sujeito crítico, autônomo e situado historicamente, continuamente construir-se docente no ensino superior.

2.2 O ensino superior em Santa Catarina

Todas essas reflexões servem também, como não poderia ser diferente, para compreender o surgimento, a expansão e os problemas do ensino superior no solo catarinense. Por entender que é fundamental situar o contexto onde a pesquisa foi realizada, passo a apresentar um pouco da história da criação da universidade catarinense.

O ensino superior em Santa Catarina surge na capital, Florianópolis, em 1917, com a criação do Instituto Politécnico, oferecendo cursos de Odontologia, Farmácia, de

Engenharia e de Comércio, porém foi a década de 1960 que inaugurou um novo cenário para a educação no Estado, com a criação primeiramente de universidades públicas estatais.

O Plano de Metas do governo Celso Ramos desencadeou ações voltadas para dotar o Estado de infra-estrutura necessária para o crescimento social e econômico. É nesse contexto que a Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC nasce em 18 de dezembro de 1960, fruto da união das Faculdades de Ciências Econômicas, Odontologia e Farmácia, Filosofia, Medicina e Serviço Social, criadas entre as décadas de 1940 e 1950.

Nessa época também foi criada a Universidade do Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina - UDESC, buscando atender ao pólo terciário em Florianópolis, secundário em Joinville e primário no Planalto Catarinense. Até então, o ensino superior concentrava-se na capital, Florianópolis.

A idéia de ampliação do ensino superior catarinense potencializou-se nesse período, como resposta à crença de que esse nível de ensino seria a mola propulsora para o sonhado desenvolvimento regional. Sendo assim, os segmentos mais dinâmicos da sociedade, principalmente empresários dos diversos ramos da atividade econômica, passaram, segundo Hawerth (1999, p. 40), “a defender e reivindicar a imediata instalação de Instituições Isoladas de Ensino Superior em suas regiões”.

Na falta de opções e de modelos organizacionais que dessem conta de solucionar o problema, surgiu a pressão em torno do poder público municipal, símbolo máximo da autonomia local, pela criação da Instituição de Ensino Superior pela municipalidade, como forma de atender ao pleito que ora se constituía na comunidade local ou regional.

Foi nesse contexto que surgiu ainda na década de 1960 no Estado de Santa Catarina, um modelo de ensino superior altamente singular, como diz o autor, talvez único no país, baseado no sistema fundacional municipal.

As fundações educacionais, embora criadas sob uma alegada autonomia administrativa e financeira, ficavam, na realidade, sob a tutela do poder público municipal, que inicialmente subvencionava sua sobrevivência. Caracterizava-se, assim, a subordinação destas instituições ao poder público municipal, que inclusive, durante um bom tempo, diferente em cada uma delas, indicava o seu diretor presidente.

Assim, em razão das características peculiares que tão bem definem os pólos econômicos regionais de nosso Estado, criaram-se e desenvolveram-se em todas as regiões Instituições Isoladas de Ensino Superior.

Com a perspectiva do milagre econômico em nível nacional, em Santa Catarina o governador Colombo Machado Salles, na década de 1970, investe na integração do Estado,

fortalecendo o ensino no interior e as fundações que respondiam pelo ensino superior. E foi nessa década que as comunidades se organizaram com intuito de fortalecer suas fundações municipais de ensino superior.

Durante a implantação das fundações, como não havia estudos que revelassem as reais necessidades das regiões onde se instalavam, as instituições criavam seus cursos e adotavam modelos de estabelecimentos de outras regiões. Esse fato, segundo Bordignon, ocasionou a frustração das expectativas que conduziram originalmente sua criação. O mesmo autor também destacou em suas pesquisa que havia uma demanda reprimida por ensino superior, ao verificar “que mais da metade dos entrevistados revelaram terem optado por um curso que não era o de sua preferência, já que o mesmo não era oferecido na região” (apud HAWERROTH, 1999, p. 51). No entanto, resguardados os que tinham condições financeiras e conseguiam uma vaga no curso pretendido nas poucas universidades públicas federais, considerando Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, o que muitos buscavam era fazer um curso superior, não importando muito qual seria.

Parece que a relação entre universidade e sociedade tem-se dado no sentido de prestação de serviços por parte da instituição de ensino superior. Segundo Berger (1977, p. 234), as causas da ocorrência desse fato podem ser entendidas da seguinte maneira:

As transformações ocorridas em consequência da urbanização, industrialização, secularização-individualização, populismo etc. não se generalizaram tanto e não tiveram até hoje a força necessária para a que a avaliação, o uso e a organização institucional do sistema educacional se transformasse profundamente. Embora as oportunidades de educação universitária se tenham ampliado a partir de 1930, os traços apontados ainda retratam um panorama educacional aristocratizante, desligado da realidade ou não correspondente às necessidades das camadas menos favorecidas economicamente da população.

Em 1974, as fundações educacionais já concentravam um número significativo de alunos matriculados, igualando-se às duas instituições estatais de Santa Catarina.

Buscando fortalecer o ensino superior no Estado, as fundações criadas por leis municipais se uniram em torno da criação de um órgão com as atribuições de planejar, articular e coordenar ações integradas dessas fundações. Nasce, então, a ACAFE – Associação Catarinense das Fundações Educacionais, congregando todas as fundações municipais. A ACAFE surge, então, motivada pela necessidade de integração, fortalecimento e promoção do sistema de ensino superior catarinense, buscando tanto soluções voltadas para o distrito geoe educacional quanto para a determinação de estratégias que proporcionassem credibilidade no contexto socioeconômico do Estado.

O primeiro grande impulso dado pela ACAFE foi a canalização de recursos do FAS – Fundo de Apoio ao Desenvolvimento Social, que culminou com a implantação da infra-estrutura dos campi, consolidando as fundações em suas microrregiões de abrangência. A partir de então, as fundações passam a ampliar o número dos cursos e a oferta de vagas, e em pouco tempo passam a ter um número bem maior de alunos do que as públicas estatais.

No final da década de 1980 e início de 1990 algumas delas, com acompanhamento e posterior avaliação do Conselho Federal de Educação, passam a gozar do status e da autonomia de universidade. A partir de meados da década de 1990, sob a chancela já do Conselho Estadual de Educação, mais algumas delas passam a condição de universidade, alargando ainda mais, pela autonomia concedida, o número de cursos e de vagas oferecidas ao ensino superior em Santa Catarina.

Mesmo com o crescimento e a transformação da maioria delas em universidades, por mais que se façam críticas, elas mantêm ainda hoje os traços dominantes de sua origem. Um deles é o forte espírito público balizado pela manutenção de seu regime não lucrativo, com domínio patrimonial coletivo e impessoal e comando colegiado representativo dos diversos segmentos da comunidade local.

Outro traço refere-se ao forte espírito social e comunitário alicerçado na manutenção das cobranças de mensalidades em patamares inferiores aos cobrados por instituições privadas similares; a sustentação com recursos próprios, de programas de bolsas para alunos carentes e de crédito educativo; e, finalmente, o desenvolvimento de amplos programas de promoção cultural, educacional, desportivo, assistencial e comunitário junto a seguimentos sociais locais.

As pequenas faculdades isoladas criadas no final da década de 1960 avançaram desde as suas origens essencialmente locais para configurar, nos dias atuais, um sistema universitário que alcança quase todo o território catarinense, presente em mais de sessenta municípios, congregando dezesseis instituições de ensino superior, das quais quinze são comunitárias/filantrópicas e uma é pública estadual. Das catorze comunitárias, onze são universidades, quatro são centros universitários e uma é faculdade isolada. Mesmo atuando de forma autônoma, cada qual com sua história local e regional, juntas atendem a um universo de 143.153 alunos na graduação, representando 70,4 % do total dos universitários catarinenses, e contam com o trabalho de 9.177 docentes.¹⁰

¹⁰ ACAFE - Dados Estatísticos, 2005. Disponível em: www.acafe.org.br. Acesso em: 24/4/2006.

A partir das reflexões sobre a trajetória da universidade brasileira e especificamente catarinense, podemos compreender que esses passos, avanços, recuos e crises condicionaram e deixaram marcas que caracterizam o atual sistema de ensino superior em nosso país. O importante é perceber que as idéias não morrem e que, dialeticamente, os homens continuam construindo o novo a partir das lições internalizadas e das refletidas experiências vivenciadas no passado. Portanto, a universidade é uma instituição social que, antes de pronta e acabada, continua sendo pensada, discutida, construída, ressignificada em cada tempo, em cada contexto, tendo em vista os seus atores sociais, as bases epistemológicas e os condicionantes culturais, políticos e econômicos que a produzem. O que fica evidente é que se torna impossível compreender o trabalho docente fora desse contexto mais amplo que, dependendo da profundidade dos acontecimentos e das reformas, provocam impactos significativos no trabalho do professor no âmbito da universidade.

3 DOCÊNCIA NA UNIVERSIDADE: ASPECTOS OBJETIVOS E SUBJETIVOS NA CONSTRUÇÃO DA PROFISSÃO

Os professores dos primeiros cursos superiores no Brasil foram formados pelas universidades de Portugal e de outros países europeus. Com o crescimento e a expansão dos cursos superiores, o corpo docente precisou ser ampliado, incluindo profissionais de diferentes áreas de conhecimento. As faculdades procuravam profissionais renomados, com sucesso em suas atividades profissionais, e os convidavam a ensinar seus alunos a serem tão bons profissionais como eles. Masetto (1998) aponta que até a década de 1970, embora já estivesse em funcionamento um bom número de universidades brasileiras, praticamente se exigia, do candidato a professor de ensino superior, o bacharelado e o exercício competente de sua profissão. Isso explica a presença significativa desses profissionais compondo os corpos docentes de nossas faculdades e universidades.

Para Masetto (1998, p. 11),

essa situação se fundamenta em uma crença inquestionável até bem pouco tempo, vivida tanto pela instituição que convidava o profissional a ser professor quanto pela pessoa convidada ao aceitar o convite: *quem sabe, automaticamente, sabe ensinar*. Mesmo porque ensinar significava ministrar grandes aulas expositivas ou palestras sobre um determinado assunto dominado pelo conferencista, mostrar, na prática, como se fazia; e isso um profissional saberia fazer.

Essa forma de encarar a docência se justificava, até algumas décadas atrás, uma vez que os esforços empreendidos pelas universidades brasileiras centravam-se na formação de profissionais que exercessem com competência técnica determinadas profissões. Como lembra Zabalza (2004), na recente tradição universitária, a docência em si mesma não constituía um assunto relevante para a universidade como instituição. Estando garantida a presença de alunos, não se existia nenhuma pressão para justificar a qualidade do processo formativo.

Para dar conta dessa formação, bastava ao professor universitário ter domínio de conhecimento e ser capaz de transmiti-lo aos alunos, “passando” a eles sua experiência. A idéia de experiência que embasava a docência até então, se distancia da proposta apresentada por Larrosa (2002, p. 21), que discute esse conceito afirmando que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que

toca”. O autor diferencia experiência de informação e afirma que estamos vivendo um tempo de muita informação e pouco espaço para experiências.

Também a produção sobre formação de professores teve inspiração epistemológica alicerçada no paradigma da racionalidade técnica, na qual as pesquisas empírico-analíticas decorrentes do pensamento positivista predominavam. Nele, o saber escolar se restringia estritamente ao conjunto de conhecimentos eruditos, valorizados pela sociedade, e a atuação docente resumia-se ao domínio dos conteúdos das disciplinas e da técnica para transmiti-los. Nesse sentido, a formação inicial, capaz de dar conta da formação dos profissionais da educação, precisava garantir a inclusão desses requisitos.

Embora os estudos sobre o professor e o ensino fossem direcionados principalmente ao ensino fundamental, muitos dos conceitos e princípios deles resultantes aplicavam-se, por extensão, ao ensino superior.

Os estudos de origem norte-americana, conforme aponta Sant’Anna (1977), muito influenciaram os pesquisadores brasileiros até o início da década de 1980. Inspirados na organização industrial e tendo como pressuposto as idéias de produtividade e controle, centraram-se na teoria da organização do trabalho e procuravam subsidiar as questões administrativas dos sistemas escolares. As idéias giravam em torno da eficiência, gestão e eficácia, sendo excluída qualquer tentativa de análise e interpretação sobre as implicações sociais da atuação profissional. O valor profissional do professor era medido pela capacidade de fazer os alunos compreenderem as informações. O currículo, as técnicas de ensino, a aprendizagem e a investigação se apresentavam como categorias objetivas, independentes das exigências políticas e das condições socioculturais.

A compreensão da prática pedagógica resumia-se em controlar os estímulos isolados, os métodos, as técnicas e os comportamentos padronizados, visando a explicar seus mecanismos de funcionamento de forma a poder generalizá-los, obedecendo ao princípio positivista de ciência. Professores e alunos pareciam ser entendidos como seres abstratos, existindo além do tempo e do espaço, para os quais a história e a estrutura social pouco interessava.

A partir de 1980, com a abertura política do país, a forma como vinham sendo produzidos os conhecimentos na educação, como nas demais áreas das Ciências Humanas e Sociais, foi afetada pelo pensamento crítico de origem européia, em especial, produzido pelo chamado movimento da nova sociologia. Toda ciência surge pelo questionamento da verdade. Conforme aponta Sousa Santos (2002, p. 23), “o desconforto, o inconformismo ou a indignação perante o que existe suscita impulso para teorizar a sua superação”. A inquietação

com o espaço concreto da escola, principalmente da sala de aula, e as limitações das pesquisas feitas até então não deram conta de apreender a complexidade da prática educativa, oportunizando o desenvolvimento das chamadas metodologias qualitativas da pesquisa.

A perspectiva de estudar o professor como sujeito da ação pedagógica contribuiu para entendê-lo na sua condição técnica, profissional e pessoal. Os professores atuam como seres humanos, individualizados e socializados ao mesmo tempo. As relações que estabelecem no desenvolvimento de seu trabalho são, portanto, relações humanas, individuais e sociais. Diferente de um objeto material, que pode ser reduzido às suas partes, o ser humano é complexo e só pode ser compreendido a partir de sua natureza física, biológica, histórica, individual, social e simbólica, como totalidade.

Embora tenhamos avançado na reflexão e na produção sobre a complexidade da pedagogia universitária, o que levou a uma maior percepção sobre a necessidade de uma melhor e contínua qualificação dos professores para o ensino superior, ainda há muito por fazer. Ainda não se percebem alterações substantivas, pois sabemos que a maioria dos professores não se prepara para o exercício da docência no sentido de melhor compreender os saberes profissionais que lhes são próprios.

Reconhecendo a existência desses saberes, compreendo que, por melhor profissional que um ser humano possa ser na sua área de atuação, não há uma relação direta entre esse desempenho e a construção do seu significado, para a docência. Por maior autonomia que tenha em sua profissão, não há garantias de que irá implementar alternativas e soluções pedagógicas adequadas diante dos problemas de aprendizagem ou de falta de motivação dos alunos nas salas de aula da universidade.

Gimeno Sacristán (1993) refere-se à profissão docente como a expressão da especificidade da atuação dos professores na prática, ou seja, o conjunto de conhecimentos, destrezas, atuações, atitudes e valores ligados a ela que constituem o específico de ser professor. Nesse sentido, diz o autor, que é preciso reconhecer que há um saber específico à profissão docente, incluindo uma instrumentalização própria inerente ao trabalho do professor. Todavia, precisamos salvaguardar que essa instrumentalização não tem uma única forma e conteúdo e nem pode estar submetida a padrões rígidos, pois se refere a movimentos de sujeitos únicos. São construções, marcas, histórias que vão fazer cada um encontrar a sua forma de ser professor, de autorizar-se. Por isso, as expectativas, os desejos, as necessidades de cada sujeito professor também devem ser consideradas, além das expectativas e das necessidades do coletivo da profissão.

Masetto (1998, p. 13) alerta que, atualmente, “a docência no ensino superior exige não apenas domínio de conhecimentos a serem transmitidos por um professor como também um profissionalismo semelhante àquele exigido para o exercício de qualquer profissão. A docência nas universidades e faculdades isoladas precisa ser encarada de forma profissional, e não amadoristicamente”.

A grande expansão de matrículas e de cursos superiores requer a contratação de um grande número de professores para o exercício do magistério superior. Dias Sobrinho (2005) observa que, em muitos casos, uma boa parcela do corpo docente mais antigo das instituições de ensino superior já apresentava debilidades de formação para o magistério, e essas foram agravadas pela velocidade das transformações tecnológicas e sociais mais recentes. Mas, tomando por base os novos professores, percebe-se que nem todos receberam formação pedagógica e científica que corresponde às expectativas deles mesmos e das exigências da sociedade para o exercício profissional do magistério superior.

São recentes, talvez por força das exigências da economia globalizada e pelos processos de avaliação a que foram submetidos, as iniciativas que estimulam os professores universitários a se inserirem num movimento de busca e de conscientização de que tanto a docência, como a pesquisa, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica. Como afirma Masetto (1998, p. 11), “o exercício docente no ensino superior exige competências específicas, e não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou, ainda, apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, além de outras competências próprias”.

Embora as pesquisas realizadas por Tardif (2002) não tenham se dirigido aos profissionais de educação superior especificamente, as descobertas sobre as motivações para a escolha pela docência e as referências que norteiam suas práticas pedagógicas ao longo da vida e da profissão encontram sintonia com o que acontece com esses profissionais ao assumirem a docência.

Todas as autobiografias mencionam que experiências realizadas antes da preparação formal para o magistério levam não somente a compreender o sentido da escolha da profissão, mas influem na orientação e nas práticas pedagógicas atuais dos professores/as (RAYMOND, BUTT e YA MAGISHI, apud TARDIF, 2002, p. 73).

Como se pode perceber, os saberes dos professores estão fortemente condicionados à história pessoal e social que viveram. A decisão de optar pela docência pode estar ligada a uma história familiar ou a lembranças de professores que marcaram positivamente sua formação.

Parece importante destacar que, quando assumimos uma sala de aula, a docência se torna uma profissão que dependerá dos saberes da área profissional de origem, mas também dos saberes próprios à profissão de professor. O grande desafio se constitui em articular conhecimentos e experiências da prática profissional com procedimentos e metodologias apropriadas, para que as aulas tornem-se interessantes e, mais do que isso, importantes para o processo de formação acadêmico/profissional dos estudantes.

É preciso que a docência seja encarada como profissão. É preciso que haja a profissionalização da docência no ensino superior. Da mesma forma que é necessária a apropriação dos saberes científicos para o crescente domínio de conhecimento em cada área, é fundamental a apropriação dos saberes pedagógicos para o exercício competente da docência.

Os resultados dos processos de Avaliação Institucional, iniciados na década de 1990 por muitas universidades brasileiras, indicaram que os alunos percebem a “falta de didática” dos docentes no ensino superior. Esses resultados intensificaram as discussões e aumentaram as preocupações acerca da necessidade da profissionalização da docência no ensino superior.

O compromisso com a aprendizagem dos alunos deve ser assumido como questão central de todo o trabalho pedagógico. É preciso perguntar sobre como os alunos aprendem e o que eles precisam aprender para se tornarem cidadãos profissionais competentes na sociedade contemporânea.

Masetto (1998) aponta alguns direcionamentos que devem ser levados em consideração pelos professores no processo de formação de profissionais para a sociedade emergente: *desenvolvimento na área do conhecimento* (adquirir, elaborar e organizar informações e conhecimentos, generalizar, argumentar, deduzir, induzir, analisar e criticar conceitos, teorias, ressignificar conhecimentos); *desenvolvimento no aspecto afetivo-emocional* (reconhecer limites existentes, desenvolver potencialidades, respeito, espírito de cooperação, solidariedade, inclusão); *desenvolvimento de habilidades* (trabalhar em equipe, comunicar-se, fazer relatórios, realizar pesquisas, usar equipamentos); *desenvolvimento de atitudes e valores* (políticos e sociais, democracia, participação na sociedade, localização no tempo e espaço, ética). Os avanços tecnológicos nas áreas de informática e telecomunicações também devem ser levados em conta, tanto por professores quanto por alunos.

Como são os professores os responsáveis mais diretos e imediatos por esse processo de formação cabe também a pergunta: que saberes devem ter os professores para dar conta dessa formação?

Vasconcelos (2000) enfatiza que a formação necessária ao exercício do magistério superior deve abarcar todos os diferentes aspectos da competência profissional: a formação técnico-científica (o docente deve ter profundo domínio técnico do conteúdo a ser ministrado e dos conceitos essenciais pertinentes a disciplina em que atua); a formação prática (que só pode ser evidenciada a partir do conhecimento da prática profissional, das experiências no campo de atuação a qual é habilitado); a formação política (a educação enquanto ato político intencional exige ética e comprometimento com uma concepção de homem, de sociedade, de mundo); e a formação pedagógica (o processo cotidiano de construção do fazer pedagógico em sala de aula, as formas de atuação, as metodologias adotadas).

É com essa preocupação e na mesma trilha de pensamento que também Masetto (1998) apresenta alguns requisitos para que um profissional possa exercer com competência a docência no ensino superior. São elas:

1. A docência no ensino superior exige domínio na área de conhecimento.

Isso significa ter o domínio dos conhecimentos básicos numa determinada área, bem como experiência profissional de campo. Esse domínio, geralmente se adquire nos cursos de bacharelado e pelo exercício profissional, com inserção na prática social.

Tem-se a expectativa, também, de um professor cujos conhecimentos e práticas profissionais sejam atualizados constantemente por meio de participações em cursos de aperfeiçoamento, especializações, congressos, simpósios, intercâmbios, etc.

Espera-se, igualmente, de um professor universitário que seja capaz de fazer pesquisa em diversos níveis, desde a produção de *papers* de seus estudos e reflexões críticas sobre aspectos teóricos ou de experiências pessoais, para serem discutidos com seus alunos, até a produção de novos conhecimentos científicos ou de tecnologias de ponta alcançados por meio de projetos de pesquisa envolvendo recursos e apoios de fontes financiadoras.

2. A docência no ensino superior exige domínio na área pedagógica.

O autor apresenta quatro pontos que considera fundamentais para que se possa exercer com profissionalismo a docência no ensino superior: o conceito de processo ensino-aprendizagem; o professor como conceptor e gestor de currículo; a relação professor-aluno e aluno-aluno no processo; e a teoria e a prática da tecnologia educacional.

Em relação ao conceito de processo ensino-aprendizagem, o autor reforça a idéia de que o maior objetivo da docência é a aprendizagem dos alunos.

3. A docência no ensino superior exige o exercício da dimensão política. Toda ação pedagógica implica postura política.

Nóvoa (1992) menciona ser necessário refletir sobre três aspectos que sustentam o processo de identidade do professor: a Adesão a princípios e a valores; a Ação, sendo necessário saber escolher os métodos e as técnicas de ensino, pois o sucesso ou o insucesso de certas experiências marcam a postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com essa ou aquela maneira de trabalhar; e a Autoconsciência, considerando que tudo se decide no processo de reflexão que o professor deve fazer sobre sua própria ação.

A obra organizada por Paquay, Perrenoud, Altet e Charlier (2001) apresenta importantes contribuições para se pensar a natureza das competências do professor, sobre como elas são adquiridas, bem como indicadores de como se deve planejar e organizar o aprendizado dessas competências profissionais. Conforme aponta a Lei 9.394/96, em seu artigo 66º, compete à universidade estimular e propiciar condições para que os professores se preparem para o exercício do magistério.

Em Anastasiou (1998) podemos ver que os elementos que representam a visão que o professor tem de seu trabalho docente nem sempre coincidem com a visão que os alunos têm do seu desempenho. A autora afirma que aquilo que o professor “pensa que faz” deve ser objeto de reflexão, para levá-lo a repensar sobre sua ação. Por essa razão, os projetos de formação continuada de profissionalização docente deveriam rejeitar a idéia de discussões teóricas desligadas dos contextos práticos e das necessidades de seus participantes.

É preciso considerar nesse processo que somos seres históricos em constante movimento. Freire (1996, p. 59) fala que somos condenados ontologicamente a ser mais. Portanto, somos seres inacabados, inconclusos. “Consciente do inacabamento sei que posso ir além”, diz o autor. “A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscreve o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca” (idem, p. 64). E é nesse movimento de busca que professores e professoras permanentemente se constroem como tal durante toda a trajetória de vida pessoal e profissional, resultando em mudanças permanentes.

Trabalhar modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas é fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo, como afirma Tardif (2002). Se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu ‘saber trabalhar’. O tempo é fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, uma vez que trabalhar remete a aprender a trabalhar, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho.

O aspecto temporal é importante na constituição do professor, uma vez que o tempo pressupõe maior possibilidade de experiências, de maturidade, de mudanças no

professor e nas formas de realizar seu trabalho. Nesse sentido, os saberes temporais se desenvolvem no âmbito de uma carreira ao longo de um processo temporal de vida profissional.

Os saberes são temporais para Tardif (2002), pelo menos em três sentidos: primeiramente porque boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida e, sobretudo, de sua história de vida escolar. O autor ainda lembra que os professores estiveram mergulhados em seu espaço de trabalho durante aproximadamente 16 anos (ele se refere aos que fizeram licenciaturas), antes mesmo de começarem a exercer a profissão docente. Essa imersão se manifesta pela bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente, que permanecem fortes e estáveis ao longo do tempo; um segundo sentido deve-se ao fato de que os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência profissional e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional. Nessa fase inicial o professor deve dar provas de sua capacidade, o que favorece a “edificação de um saber experimental”, como fala o autor, que se transforma muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de gestão de classe e de transmissão da matéria; o terceiro sentido do saber temporal dos profissionais deve-se ao fato de que se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, de um processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças.

Portanto, os saberes dos professores trazem consigo as marcas desse caminho, dessa trajetória e da relação com seu objeto de trabalho, pois nenhum professor leciona no vazio. Leciona sempre numa instituição, num espaço, num tempo, numa cultura, num contexto, nunca solto, desconectado. “Um professor tem uma história de vida, é uma ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem” (TARDIF, 2000, p. 15). Sendo assim, cada professor está encharcado por sua experiência que, de alguma forma, lhe constitui.

Tal como Sousa Santos (2003) afirma que todo conhecimento é autobiográfico, pois nunca se dá longe do pesquisador, amplio esse princípio à docência: toda docência é autobiográfica, não se dá separada da pessoa do professor, da vida do professor. Nesse sentido, vida e profissão constituem-se dois lados de uma mesma moeda ou, quem sabe, o mesmo lado da moeda.

Assim como Tardif (2002), Nóvoa (1992) vem apontando a necessidade de se encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais que permitam, aos professores, apropriarem-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no contexto das suas histórias de vida, pois o professor é a pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor.

Os saberes profissionais dos professores são plurais e heterogêneos, afirma Tardif (2000), porque provêm de diferentes fontes. O professor, em seu trabalho, traz sua cultura pessoal, se apóia em conhecimentos disciplinares, em conhecimentos didáticos, em conhecimentos curriculares e em seu saber ligado à experiência de seu trabalho, de outros professores ou das tradições específicas ao ofício de professor. Também são variados porque não formam um repertório de conhecimentos unificados em torno de uma disciplina, de uma tecnologia ou concepção de ensino. Nas palavras do autor, “sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente” (p. 13). Eles estão imersos, embutidos, encerrados em uma situação de trabalho à qual devem atender. Afinal, procuram atingir diferentes tipos de objetivos cuja realização não exige os mesmos tipos de conhecimento e de competência.

Tardif (2002) sintetiza o pluralismo do saber profissional, relacionado aos lugares em que os professores atuam, às organizações que os formam, aos locais, aos instrumentos e às experiências de trabalho.

Quadro 1 – Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	Família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, estágios, cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes da experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif (2002, p. 63).

Embora essa síntese não tenha o intuito de contemplar professores do ensino superior, já que a maioria não passou por um processo formal de formação para o magistério em nível de graduação como os oriundos das licenciaturas, as demais fontes e lugares de aquisição de saberes citados pelo autor servem para pensar e buscar compreender os saberes e fazeres também dos docentes universitários. Mesmo em relação ao processo de formação, deve-se considerar que alguns dos professores universitários cursam especialização e disciplinas de Didática e Metodologia do Ensino Superior antes ou durante o início da docência.

Tardif (2002) levanta uma questão importante que merece atenção: Os professores são apenas “transmissores” de saberes produzidos por outros grupos? Ou produzem um ou mais saberes no âmbito de sua profissão?

Historicamente, houve uma separação entre dois fenômenos complementares: os processos de produção dos saberes sociais, que ficaram e ainda ficam a cargo dos pesquisadores da educação e das comunidades científicas das diferentes áreas de conhecimento, e os processos sociais de formação e de transmissão dos saberes, que ficam sob a responsabilidade dos educadores, ou seja, dos professores. A mesma lógica da divisão social do trabalho separando trabalho intelectual do trabalho dito “braçal”, valorizando mais o primeiro em detrimento do segundo, também acontece na educação, reforçando a dicotomia entre os que pensam e os que fazem, resultando, conseqüentemente, no distanciamento entre teoria e prática.

Os saberes da formação profissional, disciplinares e curriculares, que os professores possuem e transmitem não são os saberes dos professores, pois não participam de sua produção e, geralmente, não são definidos por eles. No ensino superior, se não participam de grupos de pesquisas, são submetidos a seguirem ementas prontas e, no ensino fundamental e médio, aos Parâmetros Curriculares Nacionais, as Propostas Curriculares Estaduais ou Municipais ou os livros didáticos que já vêm com conteúdos prontos e metodologias definidas. Por isso, facilmente os professores desenvolvem uma relação de exterioridade com esses saberes. Uma distância social, institucional e epistemológica os separa e os desapropria dos saberes produzidos, controlados e legitimados pelos outros.

Como a maioria dos saberes com os quais os professores trabalham não são por eles produzidos ou elaborados, ocorre uma supervalorização dos saberes oriundos da própria experiência. Os saberes da experiência, para Tardif (2002), consistem num conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua

profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Fornecem certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola. Constitui-se na cultura docente em ação.

Portanto, só os saberes da experiência lhes são próprios. Aqueles saberes específicos que o próprio professor, no exercício de sua função e na prática de sua profissão desenvolve, a partir do trabalho cotidiano e do conhecimento do seu meio. Eles incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus*¹¹ e de habilidades, de saber fazer e de saber ser.

Sendo assim, os professores acabam por conferir um *status* particular aos saberes da experiência, e estes se constituem nos fundamentos da prática e da competência profissional. Para o autor, a partir dos saberes da experiência, os professores tentam transformar as relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com a sua própria prática.

Tardif (2000, p. 11) chama de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados pelos profissionais, em seu espaço cotidiano de trabalho, para desempenhar todas as suas tarefas. São os “saberes do trabalho, saberes no trabalho”. Quando o autor assim se expressa, ele chama a atenção para o fato de que os saberes profissionais são saberes trabalhados, saberes laborados, incorporados no processo de trabalho docente, que só têm sentido em relação às situações de trabalho e que é nessas situações que são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores.

O autor concorda que a atividade docente em parte é determinada pelas estruturas sociais, pela cultura dominante, pelo inconsciente. Contudo, chama atenção para o fato de que os profissionais do ensino “são também, ao mesmo tempo, atores que possuem saberes e um saber-fazer” (TARDIF, 2000, p. 12).

Principalmente no início da atividade profissional, os professores percebem uma distância crítica entre os saberes experienciais e os adquiridos na formação. Ao tornarem-se professores, descobrem os limites de seus saberes pedagógicos.

Eddy (apud TARDIF, 2002) fez uma descrição do início da carreira que se tornou clássica:

1) A transição do idealismo para a realidade é marcada pela reunião formal de orientação, que ocorre vários dias antes do início do ano letivo.

2) A iniciação no sistema normativo informal e na hierarquia das posições ocupadas na escola. O grupo inicia os novatos na cultura e no folclore da escola. Os novos

¹¹ Conceito utilizado por Bourdieu (1983) para designar uma matriz de princípios que predis põe o indivíduo de pensar e agir de determinadas formas.

professores devem compreender que estão na parte mais baixa da hierarquia, sujeitos ao controle de diversos subgrupos acima deles.

3) A descoberta dos alunos “reais” pelos professores. Geralmente os alunos não correspondem à imagem esperada ou desejada: estudiosos, dependentes, sensíveis à recompensas e punições, desejosos de aprender.

Lortie (1975), Zeichner & Gore (1990) e Golde (1996) apresentam duas fases durante os sete primeiros anos da carreira que representam um período crítico de aprendizagem intensa da profissão:

1) Uma de exploração (primeiros três anos). Inicia-se por meio de tentativas e erros, sente necessidade de ser aceito por seu círculo profissional (alunos, colegas, diretores, pais). Pode ser fácil ou não, de entusiasmo ou não, e é condicionada pelas Instituições Escolares.

2) De estabilização e de consolidação (de três a sete anos). Investe na sua profissão e adquire uma confiança maior em si mesmo. Domina melhor os diversos aspectos do trabalho. Está menos centrado em si mesmo e na matéria e mais nos alunos.

Tendo de aprender fazendo, os professores buscam provar para si mesmos e para os outros que são capazes de ensinar. A experiência fundamental tende a se transformar em maneira pessoal de ensinar, em macetes, em *habitus*, traços de personalidade do professor.

Sendo assim, o saber reger uma sala de aula torna-se mais importante do que conhecer os mecanismos de controle e acompanhamento da Secretaria de Educação, da universidade na qual atua; saber estabelecer uma relação com os alunos torna-se mais importante do que estabelecer uma relação com especialistas. Os saberes docentes obedecem uma hierarquia: seu valor depende das dificuldades que apresentam em relação à prática. No discurso docente, as relações com os alunos constituem o espaço onde são validados, em última instância, sua competência e seus saberes.

Essas reflexões, baseadas em fontes teóricas, certamente nos ajudam a compreender as exigências e necessidades atuais de formação dos docentes universitários, bem como o processo de constituição que marca e demarca cada sujeito professor.

Enfim, podemos dizer que os professores utilizam várias “concepções” em sua prática, em função de sua realidade cotidiana e biográfica e de suas necessidades, recursos e limitações.

Os saberes docentes, por serem provenientes de diferentes fontes, são heterogêneos. Não são oriundos sobretudo da pesquisa, nem são aprendidos de forma a poder fornecer soluções totalmente prontas para os problemas concretos que podem ocorrer nas

salas de aula nas escolas e universidades, pois se apresentam com frequência como casos únicos e instáveis, tornando assim impossível a aplicação de técnicas demasiadamente padronizadas. Por isso a importância de continuarmos pesquisando, pois a prática docente não é algo que se esgota em si mesma, e, dada a sua complexidade, é sempre algo que estaremos buscando melhor compreender, sem a pretensão de simplesmente querer explicar.

3.1 Campo científico e estrutura do conhecimento educacional

Além das questões abordadas sobre o contexto mais amplo da sociedade em que a universidade está inserida e que, de alguma forma, influencia no modo de atuação do docente, bem como sobre os saberes acerca das trajetórias pessoais de vida e da profissão de professor, é necessário, também, conhecer as possíveis interferências na atuação do professor universitário advindas do campo profissional e da própria estrutura do conhecimento educacional.

É preciso que a idéia de autonomia universitária, a idéia de liberdade acadêmica por parte dos professores na implantação e implementação de mudanças curriculares e de práticas pedagógicas em cursos de tradicional formação acadêmica e profissional seja, no mínimo, relativizada e olhada de forma crítica. A clássica afirmação de Marx (1978) de que os homens fazem, eles mesmos, sua história, mas num meio determinado que os condiciona parece encontrar sintonia nessa relação. A relação entre as idéias e os processos sociais que as sustentam é sempre uma relação dialética.

Na medida em que os grupos profissionais foram se agregando e constituindo organizações e conselhos de profissões, aumentaram as tensões entre estes e as instituições formadoras. Passaram os conselhos, por sua vez, a exercer um comportamento de controle que muitas vezes extrapola o da fiscalização da atuação do profissional.

Essas relações, estabelecidas no seio da sociedade e evidentes no espaço da universidade, são frutos de uma longa história partilhada e construída pelos agentes sociais. O homem procura formas de organizar sua vida, conforme suas necessidades e do grupo social. Berger & Luckmann (1987) ajudam a compreender que são essas relações estabelecidas, envolvendo o ambiente e o meio social, que permitem aos seus agentes um conjunto de ações habituais compartilhadas, dando origem às instituições. Portanto, estas são produtos históricos e culturais que interferem na conduta humana, estabelecendo padrões previamente definidos, favorecendo rumos em uma direção por oposição às muitas outras teoricamente possíveis.

Conforme os autores, são as instituições como a escola, a família e o exército, por exemplo, que “produzem” indivíduos por meio das relações de força que se estabelecem na sociedade. No entanto, o homem, além de ser produzido, é produtor do mundo. A atividade humana e os seus significados devem ser entendidos produzindo o mundo e não sendo produto da natureza das coisas.

Cada instituição e cada grupo social se organiza conforme seus condicionantes socioculturais. A própria ordem social existe, unicamente, como produto da atividade humana.

Não é possível atribuir-lhe qualquer outro status ontológico sem ofuscar irresistivelmente suas manifestações empíricas. Tanto em sua gênese (ordem social resultante da atividade humana passada) quanto em sua existência em qualquer instante do tempo (a ordem social só existe na medida em que a atividade humana continua a produzi-la) ela é um produto humano (BERGER e LUCKMANN, 1985, p. 76).

Uma tipificação recíproca de ações habituais por tipos de atores só pode acontecer por meio de uma instituição que lhe dá condição para sua constituição. Para que essas ações sejam sempre partilhadas, precisam ser acessíveis a todos os membros do grupo social particular em questão, e a própria instituição tipifica tanto os atores individuais como as ações individuais. “No curso de sua interação estas tipificações serão expressas em padrões específicos de condutas” (p. 82). Nesse sentido, dizer que um segmento da atividade humana foi institucionalizado já é dizer, em certa medida, que esse segmento foi submetido ao controle social.

Percebe-se, a partir das contribuições de Berger & Luckmann (1985), que uma dada ordem social precede qualquer desenvolvimento individual orgânico. Esta qualidade é a objetividade. Isso significa dizer que as instituições hoje existentes frequentemente são experimentadas como existindo para além dos indivíduos, como se possuíssem realidade própria. Um mundo institucional, por conseguinte, apesar de ser uma objetividade produzida e construída pelo homem, é experimentado por ele mesmo como realidade objetiva. “Apesar da objetividade que marca o mundo social na experiência humana ele não adquire por isso um *status* ontológico à parte da atividade humana que o introduziu” (BERGER E LUCKMANN, 1985, p. 87).

As estruturas objetivas que dão forma, conteúdo e identidade às instituições existem independentemente da consciência e da vontade dos agentes. Ao mesmo tempo, como bem aponta Bourdieu (1983), a ação dos agentes no espaço social (em diferentes campos de atuação) influencia essas estruturas, podendo até modificá-las em longo prazo.

Não adianta um sujeito singular dizer que quer viver e construir um mundo livremente. As estruturas estão aí e se põem sobre cada um dos sujeitos históricos, produzindo impactos, gerando conflitos, condicionando as ações e os pensamentos, configurando as relações socialmente distribuídas. É a história objetivada nas coisas, é o que aparece objetivamente, o que é exteriorizado, é o campo, como diz Bourdieu. São esferas da vida social que se automatizam progressivamente e que, portanto, passam a ser consideradas como algo natural, algo dado. A história se transforma em campo sempre que ela se automatizar de outras esferas sociais, ao mesmo tempo em que sua existência torna-se cristalizada.

O *campo* é o espaço social onde as posições dos agentes se encontram *a priori* fixadas. No entanto, Bourdieu (1988) considera *campo*, ao mesmo tempo, como um campo de forças e campo de lutas, que visam a transformar esse campo de forças. As forças variam de acordo com as posições que os agentes ocupam e pelas lutas que acontecem de forma interativa ou conflitiva, levando à conservação ou transformação do campo. Nesse sentido, a posição dos agentes em determinados campos sociais vai depender da posse de grandezas de capitais. Portanto, o campo se particulariza, pois, como um espaço onde se manifestam relações de poder, se estrutura a partir da distribuição desigual de um *quantum* social que determina a posição que um agente específico ocupa nesse espaço. Bourdieu (1988) denomina esse *quantum* de “capital social”. Quem detém mais capital (econômico, cultural, simbólico, etc.) detém mais poder. No caso da ciência, o capital social, o *quantum* se refere à autoridade científica. A luta que se trava entre os agentes é uma disputa em torno da legitimidade da ciência. O pesquisador que desfruta de posições hierarquicamente reconhecidas como dominantes dispõe de maior capital científico e possui individualmente maior celebridade e prestígio. Nesse sentido, o campo, no âmbito da academia, se define como o *lócus* onde se trava uma luta concorrencial entre os atores em torno do reconhecimento de sua autoridade científica. Quanto mais capital, maior possibilidade de sucesso, de lucro, de reconhecimento. Capitais se acumulam por meio de operações de investimento, o que permite aos agentes extraírem lucros segundo sua capacidade de operar as aplicações mais rentáveis. Os tipos de capitais para Bourdieu são:

- econômico: construído pelos diferentes fatores de produção e pelo conjunto dos bens econômicos (terras, trabalho, renda, bens materiais);
- cultural: conjunto de qualificações produzidas pelo sistema escolar e que são incorporado, objetivado, institucionalizado;

- simbólico: valor atribuído a características, posições ou bens, cujo reconhecimento social confere ao seu portador prestígio, honrarias e vantagens sociais;
- social: esforço permanente de manutenção e ampliação das redes de relação construídas e/ou herdadas através de práticas de sociabilidade.

Os dois capitais com maior força no espaço social são o econômico e o cultural. O diploma, por exemplo, é um capital cultural que pode ter valor maior ou menor, dependendo da instituição que o concede e do curso que representa. Essa condição repercute no capital econômico.

O capital simbólico e o social são dois tipos de capitais que funcionam como “coringas” e valem em qualquer campo, potencializando o valor dos capitais a que se associam.

Na estrutura objetiva do campo, os indivíduos adquirem um corpo de disposições, que lhes permite agir de acordo com as possibilidades existentes no interior dessa estrutura objetiva. A isso Bourdieu chama de *habitus*, pois, para ele, funciona como uma força conservadora no interior da ordem social. É como se a história estivesse encarnada nos corpos, estivesse interiorizada, fazendo com que os agentes pensem, falem e se movimentem de determinados modos.

O autor se refere ao *habitus* com o seguinte conceito:

Sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente ‘regulamentadas’ e ‘reguladas’ sem que por isso sejam o produto de obediência de regras, objetivamente adequadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem produto da ação organizadora de um maestro (Bourdieu & Passeron, 1982, p. 175).

O *habitus* tende a conformar e a orientar a ação dos agentes e, sendo produto das relações sociais, tende a assegurar a reprodução dessas mesmas relações objetivas que o engendram. Ele se apresenta como social e individual. Refere-se a um grupo ou a uma classe, mas também ao elemento individual. O processo de interiorização implica sempre a internalização da objetividade, o que ocorre, certamente, de forma subjetiva, mas que não pertence exclusivamente ao domínio da individualidade. A relativa homogeneidade dos *habitus* subjetivos (seja de classe, de grupo, ou outras) encontra-se assegurada na medida em que os indivíduos internalizam as representações objetivas segundo as posições sociais que assumem e efetivamente desfrutam. O que garante a adequação entre as ações dos sujeitos e a

realidade objetiva da sociedade é a interiorização, pelos atores, dos valores, normas e princípios sociais.

É nesse mesmo sentido que Popkewitz (1991) afirma que a conduta dos sujeitos se estrutura segundo códigos da cultura que determinam a forma como as pessoas pensam, sentem, vêem e atuam nos espaços sociais.

Os capitais são sempre relacionais. O sujeito vai incorporando o *habitus* que o permite acumular capitais. O acúmulo de capitais permite a ampliação de ação dos agentes nos campos.

Contudo, só é possível interiorizar na medida em que o agente passa a ter contato com o capital próprio da linguagem do campo, pois ele é de domínio de quem o frequenta. Bourdieu afirma que, para o ator social tentar ocupar um espaço, é necessário que ele conheça as regras do jogo dentro do campo social e que esteja disposto a jogar. Na medida em que transitam, que frequentam o campo, os atores irão aprendendo a agir, selecionar, perceber, fazer, pensar e se expressar desse lugar, ou seja, vão adquirindo o *habitus*.

Apesar de duráveis, por estarem fortemente enraizadas nos agentes, as experiências podem, aos poucos, ser modificadas por meio de princípios, chamados por Bourdieu de *princípios geradores de ações*, que permitem aos agentes buscarem uma multiplicidade de respostas em face das situações em que se encontram quando confrontados a situações habituais. Pode haver transformações quando há um desequilíbrio frequente entre o *habitus* e as situações em que se encontram, pois o sujeito é levado a modificá-lo para continuar no “jogo” (campo). Quando há desencontro e desconforto, ele tenta se modificar e modificar a estrutura.

É pelo *hábitus*, ou seja, pelo que têm os agentes interiorizados de estruturas objetivas, das suas condições de classe ou de grupos sociais que se geram estratégias, respostas ou proposições objetivas e subjetivas para a resolução de problemas postos que levam a reprodução na sociedade.

Bourdieu (1989, p. 386) explica que

falar de estratégias de reprodução não é atribuir ao cálculo racional, ou mesmo à intenção estratégica, as práticas através das quais se afirma a tendência dos dominantes, dentro de si mesmos, de perseverar. É lembrar somente que o número de práticas fenomenalmente muito diferentes organizam-se objetivamente, sem ter sido explicitamente concebidas e postas com relação a este fim, de tal modo que essas práticas contribuem para a reprodução do capital possuído.

Pode parecer uma visão somente reprodutora, sem possibilidades de resistência ou mudança, mas o que Bourdieu parece querer dizer é que, pelo fato de essas ações terem por princípio o *habitus*, que tende a reproduzir as condições de sua própria produção, elas podem gerar nos domínios mais diferentes da prática as estratégias objetivamente coerentes e as características sistemáticas necessárias para garantir um modo de reprodução.

É importante enfatizar que a noção de *habitus* entendida por Bourdieu não se constitui em algo fixo, mas sempre em *via de estruturação*.

Para o autor, o princípio de diferenciação entre um agente e outro dentro do mesmo campo, ou mesmo em campos diferentes, que condicionam as diferentes ocupações no espaço social, é posse do capital econômico e do capital cultura. Os sujeitos ocuparão espaços mais próximos quanto mais similar for a quantidade e a espécie de capitais que detiverem. Essas posições geram internalizações de disposições (*habitus*) que diferenciam os espaços a serem ocupados pelos homens.

Dessa forma, agentes portadores de um *quantum* de capital, seja cultural, social, científico, político, econômico ou de outra natureza, estão continuamente contestando e ou aceitando diretrizes que redefinem as bases da sociedade. E essas interferências, essas lutas concorrenciais, ocorrem também na universidade enquanto instituição social que congrega agentes que atuam em campos de natureza diferente, mesmo sendo todos professores.

É possível argumentar que determinados interesses serão comuns a todos os membros de uma coletividade. Por outro lado, muitos tipos de interesses e condutas só terão importância em algumas circunstâncias e para alguns grupos ou indivíduo em particular. Essa condição pode basear-se em diferenças produzidas no curso da interação social, como, por exemplo, as que são provocadas pela divisão do trabalho.

O professor que atua no ensino superior e principalmente os que participam de grupos de pesquisa buscam, conforme Bourdieu (1983), “a definição de ciência que se conforma melhor a seus interesses específicos, isto é, a que lhes convém melhor e lhes permite ocupar, em toda legitimidade, a posição dominante” (p.21).

Portanto, coloca-se em cheque a pretensa neutralidade científica, tão defendida pela ciência moderna, positivista. O universo “puro” da mais “pura” ciência é um campo social como qualquer outro, com suas relações de força e monopólios, suas lutas e *estratégias*, seus interesses e lucros, mas onde todas essas *invariantes* revestem formas específicas.

Sendo assim, há em cada campo social, uma contínua luta pelo monopólio da competência científica. O campo científico, como fala Bourdieu (1983), enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas em lutas anteriores, é o lugar, o espaço de jogo de

uma luta concorrencial. O que está em jogo é o monopólio da *autoridade científica*, tanto em relação à capacidade técnica como poder social que representa, ou de outra forma, como monopólio da competência científica, que é compreendida como a capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), sendo socialmente outorgada a um agente determinado.

Pelo fato de todas as práticas estarem orientadas para a aquisição de autoridade científica (prestígio, reconhecimento, celebridade etc.), o que o autor chama de ‘interesse’ por uma atividade científica (uma disciplina, um setor dessa disciplina, um método etc.) tem sempre uma dupla face. O mesmo acontece com as estratégias que tendem a assegurar a satisfação desse interesse. Por isso, Bourdieu (1983) alerta para a necessidade de se levar em conta a dimensão política que permeia os conflitos pela dominação do campo científico. Em suas palavras, “reciprocamente, os conflitos epistemológicos são sempre, inseparavelmente, conflitos políticos” (p.124).

O que é percebido como importante e interessante para um professor pesquisador tende a ser o que tem chances de ser reconhecido como importante e interessante pelos demais professores pesquisadores. Nesse sentido, o tema, o assunto e a descoberta que tiver mais chance de trazer o maior lucro simbólico, torna-se o objeto de estudo mais importante a ser pesquisado.

Para Bourdieu (1983, p. 126), “não há ‘escolha’ científica que não seja uma estratégia política de investimento objetivamente orientada para a maximização do lucro propriamente científico, isto é, a obtenção do reconhecimento dos pares-concorrentes”. No bojo da luta em que cada um dos agentes se engaja para impor o valor de seus produtos e de sua própria autoridade está sempre o poder de impor uma definição da ciência que mais esteja de acordo com seus interesses específicos. A mais apropriada deve ser aquela que permite ocupar legitimamente a posição dominante, e a que assegure, aos talentos científicos de que é detentor, uma determinada espécie de capital cultural. Acumular capital é fazer um nome, um nome próprio, é fazer um nome conhecido e reconhecido, “marca que distingue imediatamente seu portador, arrancando-o como forma visível do fundo indiferenciado, despercebido, obscuro, no qual se perde o homem comum” (p. 132).

Mecanismos parecidos como esses também não poderiam estar impulsionando esses profissionais que atuam na docência a tornarem-se referência, a saírem do lugar comum, a saírem do “anonimato”? Ser bem avaliado na sua condição docente também não seria uma forma de busca de reconhecimento e de poder?

A estrutura do campo científico não é fixa, pois se define pelo estado das relações de força entre os protagonistas em luta, incluindo agentes ou instituições, isto é, pela estrutura de distribuição do capital específico, resultado das lutas anteriores. Essas relações de força se encontram objetivadas nas instituições e nas disposições que comandam as estratégias e as chances objetivas dos diferentes agentes ou instituições. Por isso, os investimentos destinados à pesquisa tendem a ser direcionados aos campos e aos profissionais que já têm uma expectativa de produção e de aceitação dos seus produtos, ou seja, de reconhecimento. Quanto maior e mais elevado for o capital de reconhecimento, mais altas serão as ambições científicas.

Outra questão importante refere-se ao saber que a posse do capital que o sistema escolar confere, sob a forma de um título raro, por exemplo, desde o começo da carreira científica, implica e supõe – através de mediações complexas – a busca de objetivos elevados, socialmente desejados e garantidos por esse título. Essa é uma provocação para se pensar, inclusive, nos títulos de graduação outorgados em determinados cursos clássicos.

Quanto mais recursos científicos acumulados, mais importante será o capital científico incorporado necessário para apropriá-los e ter, assim, direito de acesso aos problemas e instrumentos científicos (métodos científicos) deles decorrentes. Portanto, é possível entender que mais difícil também será a entrada em determinadas profissões. Conforme afirma Bourdieu (1983, p. 143), “a principal censura é constituída por esse direito de entrada, isto é, pelas condições de acesso ao campo científico e ao sistema de ensino que a ele dá acesso. É o caso de se interrogar sobre as propriedades que as ciências da natureza devem seu recrutamento social, *grosso modo*, às condições de acesso ao ensino superior”.

Sendo assim, quanto maior for o valor atribuído a certos conhecimentos, quando mais densa e complexa for a estrutura de capital social agregado, maior a dificuldade de acesso a eles, mais restritiva e classificatória será a sua distribuição e o poder daí advindo.

Essas reflexões ajudam a compreender porque em determinados cursos de graduação o ingresso é tão concorrido em relação a outros. A expectativa daqueles que conseguem passar pelo portal de entrada deve estar no fato de que, por fazer parte dessa mesma sociedade, percebem, mesmo que de forma pouco consciente, o quanto o conhecimento de determinadas áreas dá acesso à atuação em determinados campos profissionais com valores diferenciados. De certa forma, aumenta assim a possibilidade de alcançar lugares diferenciados na hierarquia de poder e no usufruto dos bens culturais, sociais, políticos e econômicos.

O conhecimento válido, como esclarece Bernstein (1974), envolve princípios sociais que regulam sua classificação e sua estruturação simbolizada em códigos que, por sua vez, carregam reflexos das estruturas sociais que regulam a distribuição de poder e controle social.

A perspectiva positivista de ciência tem predominado historicamente na produção, organização e nos mecanismos de distribuição do conhecimento considerado válido. O que fica evidente, a partir dessas reflexões, além das lutas concorrencias do campo científico, é a relação entre educação e produção. Na sociedade capitalista, a educação é, ao mesmo tempo, autônoma e dependente do sistema de produção, pois mantém com ela relações de interdependência.

A educação, para Bernstein (1986, p. 228), em sentido ideológico, “é um aparelho de distribuição de indivíduos por classes que cria, mantém e reproduz socialmente qualificações especializadas e não especializadas que têm um certo grau de relevância para o modo de produção”. Isso significa dizer que é pelas relações de interdependência entre a educação e o sistema capitalista que se dá a reprodução da força de trabalho, reproduzindo a estrutura de classes, ou seja, é por meio dela que se realiza a reprodução social.

A relação entre educação e produção nem sempre foi igual. Ela foi diferente em diferentes períodos históricos, conforme relatam Cunha e Leite (1996), tomando por base Bernstein. Na fase pré-capitalista, a transmissão do conhecimento, que se baseava na produção e reprodução de recursos físicos e do trabalho manual, dava-se na guilda e na família. Não havia relação entre educação e produção. A divisão dos currículos obedecia ao trivium (lógica, gramática e retórica) e ao quadrivium (aritmética, geometria, astronomia e música) e era dada nos colégios religiosos.

Na época do Brasil agrário e depois industrial, chamado por Bernstein de capitalismo competitivo, a ordem já era a formação de trabalhadores para a produção. Os currículos começaram a ser vistos como espaços reguladores e normatizadores para a produção de força de trabalho.

Na fase do capitalismo transicional, as novas forças de produção, como a microeletrônica, mecatrônica, biogenética, informática e química fina, precisam da educação, principalmente para as funções de gestão e administração. A educação é vista como capital cultural que poderia garantir a mobilidade social. O acesso a ela universaliza-se mesmo nos países mais pobres, embora ainda não alcance a todos.

O elo entre educação e produção torna-se crucial com o neoliberalismo. Chega-se a afirmar que a economia vai mal pela falta de pessoas educadas. A preocupação centra-se nas empresas, pois somente com mão-de-obra especializada é que sobrevivem à concorrência.

Os currículos devem oferecer conhecimentos renováveis para o mercado. Essa mudança na forma de conceber a educação e conhecimento provoca um corte significativo entre aquele que conhece e o que é conhecido. Ainda as autoras, com base em Bernstein, mostram que, assim, criam-se duas formas de mercado: o do conhecimento e o daqueles que conhecem o conhecimento. O conhecimento passa a circular como produto rentável, como dinheiro.

O Estado orienta-se pela ideologia de mercado e o que impera é o individualismo perante a organização transnacional do capital. O fim do século XX apresenta-se para nós, mesmo com a ampliação de mercado advindas da implementação do Mercosul, com a precariedade das forças produtivas, redução da População Economicamente Ativa (PEA) e uma distribuição de renda própria de Estados neoliberais. Esse quadro é propício para que a lógica da privatização da educação e a estimulação da competição entre as instituições sejam assumidas pelos governos. É nesse quadro que o Estado assume, no Brasil, uma postura avaliadora, implantando sistemas nacionais de avaliação, com provável intuito de destinar dinheiro público às universidades com maior competitividade, a exemplo do que já ocorre em países vizinhos.

O que fica evidente é que as decisões em torno do que e até do como ensinar nem sempre são tomadas unicamente pelos agentes da educação, não são ações autônomas de professores, pois além de dependerem historicamente das relações da educação com o sistema de produção, muitas vezes são por ele impostos, como nos apresentam as teorias reprodutivistas.

Para Bernstein (1986), a forma como se transmite o conhecimento, é dependente da base material da sociedade. É nesse movimento de transmissão que ocorre a essência do fenômeno de produção de consciência dos sujeitos, ou seja, como o que está fora vem para dentro, como o socioeconômico condiciona o individual. Vygotsky (1994) contribui para esse entendimento quando destaca a importância da internalização como processo que permite que uma função interpsicológica (atividade social externa) se torne intrapsicológica (atividade individual interna). Conforme o autor, todo conhecimento primeiro está no social, no coletivo, por isso é interpessoal, intersubjetivo e só depois, ao ser internalizado e apropriado pelo sujeito, torna-se intrapessoal, intra-subjetivo. É esse processo que garante o *habitus* e as

disposições de ações dos sujeitos vai depender das estruturas objetivas que ele tiver internalizado e interiorizado.

Diz Bernstein (1986, p. 149) que “a maneira como uma dada sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educacional que ela considera público reflete a distribuição de poder e os princípios de controle social”. O conhecimento, para o autor, é transmitido por três sistemas integrados de mensagem: o currículo, a pedagogia e a avaliação. É o currículo de um curso que vai dizer qual conhecimento é válido, a pedagogia vai tratar de dizer qual a melhor forma de transmiti-lo e a avaliação vai apontar como deve ser medida a aprendizagem adequada do conhecimento.

O mesmo autor chama a atenção para o fato de que o discurso pedagógico, em que se dá a transmissão do conhecimento, não deve ser analisado apenas pela ótica de sua força de reprodução de relações externas a esse discurso, mas também por suas lógicas intrínsecas. São as lógicas intrínsecas que permitem dar “voz” ao discurso nem sempre visível, nem sempre bem focado, determinado. Para melhor entender esse processo, apesar de saber da diferença de foco, o próprio Bernstein sugere a leitura de Foucault.

(...) por mais que se diga o que se vê, o que se vê não se aloja jamais no que se diz, e por mais que se faça ver o que se está dizendo por imagens, metáforas, comparações, o lugar onde essas resplandecem não é aquele que os olhos descortinam, mas aquele que as sucessões da sintaxe definem (FOUCAULT, 1985, p. 25).

O discurso não nasce exclusivamente no sujeito, mas numa relação dialógica e de sentidos com outros discursos. O sujeito não tem pleno controle sobre o que diz, pois sempre há um espaço entre o que resplandece e o que se esconde e não se aloja no dizer, ou dizendo de outra forma, pode haver equívocos entre o que é dito e o que se tinha intenção de dizer. Daí decorre a importância do olhar não ser definitivo, único, pois há sempre alguns equívocos que apontam para outras possibilidades de interpretação, de sentidos a descortinar.

Quem teve acesso e tem o domínio da forma de transmissão possui o poder de distribuir o capital, seja ele científico ou cultural (recursos materiais e simbólicos) de acordo com Bernstein. Entretanto, no espaço social dividido em classes, os sujeitos têm acesso diferenciado aos bens simbólicos por estarem em posições diferentes na estrutura social, ou seja, têm poderes diferenciados. Portanto, nota-se que há uma dimensão relacional das posições sociais. Nesse sentido, o espaço social é hierarquizado com base na desigual distribuição dos capitais (culturais, sociais, científicos, etc).

Como afirma Foucault (1995), se o poder é forte, é porque produz efeitos ao nível do desejo e também ao nível do saber, “o poder, longe de impedir o saber, o produz” (p. 148).

Portanto, os agentes que estiverem numa posição mais favorável na estrutura de *poder-saber* terão maiores e melhores condições de ampliar sua estrutura e volume de capitais. Para Bourdieu (1996), quanto mais complexa for a estrutura de capital, maior será a capacidade de *conversão* e *reconversão* de capital. A experiência de transitar por vários campos desenvolve no agente uma maior flexibilidade no *habitus* em consequência da frequência com que ele é submetido a *conversões* e *reconversões*. Quanto mais ampla for a *estrutura de capitais* (volume), mais capacidade de *reconversão* (transitar em diferentes campos). A capacidade de *reconversão* pode ser cultural, religiosa, científica, artística, familiar, etc. Os capitais se reconvertem facilmente, pois tudo se relaciona, dependendo das possibilidades dos agentes.

Cabe perguntar quem tem possibilidade de maior reconversão, de acumular capitais de diversas naturezas e conseguir o passaporte para transitar em vários campos? Quais as profissões ou grupos profissionais que encontram maiores possibilidades de conseguirem fazer esse trânsito e se beneficiarem dele? Quem tem mais liberdade no campo de atuação? Certamente os profissionais liberais têm maiores chances de avançarem nesse caminho.

No entendimento de Enguita (1991), “em sentido restrito, um grupo profissional é uma categoria auto-regulada de pessoas que trabalham diretamente para o mercado numa situação de privilégio monopolista” (p. 42)

Só eles, por estarem protegidos da concorrência por força de lei, podem oferecer tipos determinados de bens ou serviços. Isso é o que caracteriza o exercício liberal de uma profissão. Diferente de outras categorias de trabalhadores, os profissionais são plenamente autônomos em seu processo de trabalho. Não tendo que se submeter à regulação alheia, criam as suas próprias, delimitando um campo e as normas de funcionamento, defendendo seus interesses. Também Popkewitz (1991) afirma que, em certas profissões, se reconhece a profissionalidade do conhecimento constitutivo, circunstância que lhes outorga a autoridade cultural e social para controlar o espaço *institucional* onde se define a realidade do campo e lhe dá sentido. Isso não demonstra sujeição ao poder público, mas, antes disso, a influência que exerce sobre ele. Os exemplos clássicos de grupos profissionais são médicos, advogados, arquitetos, engenheiros e dentistas.

Devemos ressaltar que hoje em dia, dadas as questões do contexto abordadas anteriormente, numerosos profissionais que passaram pelos mesmos processos de formação acadêmica e que possuem os mesmos direitos que seus colegas de exercício liberal, pela falta de espaços e pela concorrência, trabalham como assalariados para organizações públicas ou

privadas. No entanto, para Enguita (1991), “os grupos com grande força corporativa como os citados e outros, conservam, ainda nessas condições, grande parte de sua autonomia no processo de trabalho e de seus privilégios relativos em termos de renda, poder e prestígio” (p. 42).

Os cursos universitários tradicionalmente preparam profissionais para o mercado de trabalho que se organizam em carreiras. Essas são procuradas muitas vezes pelos futuros estudantes em função da seletividade social ou *status* profissional conferido. Esse *status* começa a se estabelecer já durante o processo de formação, pois determinados cursos, como Medicina, Direito e Engenharia (embora tenha caído a demanda das engenharias nos últimos anos) são vistos como cursos nobres, cursos para filhos da classe média alta. Assim, cursos com uma maior demanda na universidade e com escores mais altos nos processos seletivos, são os que têm maior seletividade, preparando para *carreiras profissionais liberais*.

Todos os sujeitos seguem uma trajetória, fazem sua história, aprendem *habitus* e se desenvolvem dentro de determinados campos, em geral com aqueles que têm maior contato, aqueles com os quais são mais expostos, ao mesmo tempo, por *razões práticas*,¹² são escolhas determinadas por incorporação de valores e de princípios. Por isso, nem sempre essas escolhas são racionais, conscientes, pois se desenvolvem dentro de um campo de possibilidades. São escolhas razoáveis, aquelas que são possíveis dentro de um espaço que permite ao sujeito se locomover, se movimentar numa posição e num campo social. Portanto, as escolhas são marcadas pela história e também pelas condições do momento.

O sujeito que escolhe ou que tem condições de escolher um curso universitário que prepara profissional liberal, para Enguita (1991), tem como principal atrativo o futuro rendimento, as vantagens materiais simbólicas e a diminuição de concorrência. Poderá exercer trabalho “liberal”, livre, a partir da formação, com retribuição por meio de “honorários”, com vocação de “serviço” à humanidade.

Sendo assim, fica mais fácil compreender porque um profissional liberal, quando se torna também professor universitário, geralmente se apresenta primeiro pela sua formação liberal, depois como professor. É comum ele se apresentar como médico e professor, advogado e professor, engenheiro e professor, etc.

Bourdieu (1983) ajuda a lembrar que o espaço universitário, como lugar em que

¹² Foram as *razões práticas* que moveram as pesquisas de Bourdieu. Ele desconfiou da razão iluminista, segundo a qual tudo deve ser conhecido racionalmente, pelo pensamento puro, da consciência. Ele percebeu a predominância das razões práticas na vida social. Afirmou que na vida social há todo um conjunto de ações que se desenvolvem da prática à prática, sem passar pelo discurso e pela consciência. Ao adquirir experiência, na prática e praticando é que o agente interioriza o mundo exterior, adquire o *habitus*. A ação obedece a uma lógica prática comandada pelo senso prático

se produz ciência, é um campo social como qualquer outro e, como tal, está sujeito ao estabelecimento de relações de força e monopólios, com lutas e estratégias para o alcance de interesses e lucros.

Tendo por base conceitos apresentados por Bourdieu, ancorados também nos conceitos de Bernstein e Enguita, Cunha e Leite (1996) evidenciaram, a partir de pesquisa realizada em duas universidades do Rio Grande do Sul, que são relativamente constantes, em qualquer universidade, os valores que estão presentes na comunidade científica dos cursos das chamadas profissões liberais. As autoras afirmam que geralmente vale muito o desempenho do profissional relacionado à posição social dos seus clientes, aos casos de sucesso, à localização do consultório ou escritório, à participação em congressos documentados em jornais, etc, além do reconhecimento que os alunos fazem dele como bom professor, porque isso também constrói a sua reputação. Nesse sentido, o ensino é valorizado pelo que representa de reconhecimento, pois a imagem do sucesso como docente é valorizada pelo profissional porque favorece seu desempenho no campo da profissão liberal, especialmente pela divulgação de seus méritos realizada pelos ex-alunos.

Coerentes com essa condição, os professores ligados às profissões liberais nem sempre estão preocupados em cursarem pós-graduação *stricto sensu*, pois não são esses cursos que os projetam valorativamente. As autoras também explicam que, por terem poder, por terem voz, associada à aprendizagem para a reprodução, gera-se também a dificuldade de haver mudanças.

Em cada curso, em cada área de conhecimento, o que é percebido como interessante é o que tem chances de ser reconhecido como importante para os outros, tanto para os pares da mesma área ou espaço acadêmico como para a comunidade científica mais ampla. Contudo, os valores podem ser diferentes, dependendo da história de cada campo, dos compromissos e das práticas de cada grupo e da área profissional a que se insere. Também foi possível observar, como afirmam Cunha e Leite (1996), que os profissionais das diversas áreas introjetam os valores e as práticas inerentes ao seu campo profissional, reproduzindo nas decisões de seu fazer docente, também, os mecanismos de controle do conhecimento próprio do seu capital cultural e da sua competência científica.

Cunha (2004), ao explicitar que a condição profissional do professor se inscreve numa multiplicidade de fatores de natureza histórica e cultural, indica que ela não se define isoladamente e nem depende exclusivamente de tipologias técnicas, mas se constitui num território minado de energias contraditórias e mutuamente dependentes. Dessa forma, a autonomia e a autoridade, atributos tantas vezes exigidos e necessários aos professores para

desenvolverem seu trabalho no espaço da sala de aula, não são atributos somente individuais, mas se inscrevem numa malha de influências que atingem o coletivo da profissão, construindo uma cultura. “A prática pedagógica pode ser entendida como um dispositivo transmissor, um transmissor cultural. Um dispositivo unicamente humano, tanto para a reprodução como para a produção da cultura” (BERNSTEIN, 1990, p. 68).

Portanto, como se trata também de cultura, e toda cultura é criação, é construído humano, por mais arraigada que seja em procedimentos, normas e preceitos, não é estável. Está sempre em construção e os elementos de sua configuração são sempre produto das relações dos profissionais envolvidos nesse processo. Como afirma Apple (1997), as instituições de ensino (e as pessoas) não são modelos passivos de uma economia, e sim agentes ativos de reprodução e contestação das relações sociais dominantes. Se as escolas fazem parte de um “terreno contestado”, se fazem parte de um conjunto muito mais vasto de conflitos políticos, econômicos e culturais e se os resultados não são naturalmente pré-ordenados para favorecer somente as relações de poder que levam a dominação que existe na sociedade, então as práticas pedagógicas que acontecem nas instituições de educação também fazem parte desses conflitos. Sendo assim, nem o sentido da profissão de professor é algo arbitrário.

Regras explícitas e regras ocultas condicionam o comportamento docente, modelando a maneira particular de construir a comunicação em cada sala de aula e em cada escola. Perez Gomes (2001) explica que a cultura docente é condicionada pelas experiências históricas acumuladas nos padrões de atuação do grupo social, mas também decorre das pressões e das expectativas externas, das exigências dos processos de socialização e das exigências situacionais dos demais agentes envolvidos. A cultura docente especifica-se nos métodos que se utilizam em sala de aula, nos conceitos de qualidade, no sentido e na orientação das relações interpessoais, na definição de papéis e funções que desempenham os professores, incluindo os modos de gestão, as estruturas de participação e os processos de tomada de decisão.

É preciso entender que tanto o campo científico como a estrutura educacional responsável pela distribuição do conhecimento, bem como as práticas pedagógicas em que não só os professores mas também os alunos estão imersos, carregam as marcas de uma história de práticas e de lutas anteriores, e que esta continua a interferir na tomada de decisões no seio da universidade e dos cursos de graduação. Tais decisões também são influenciadas pelo mercado profissional, pelo poder econômico, pela cultura e pelo poder de cada profissão nesse campo e na sociedade de maneira geral, além de pedagogias que tendem a reforçar estas

práticas e a própria estrutura onde elas acontecem. No entanto, Perez Gomes (2001, p. 167) alerta que, dentro da cultura docente, o *conteúdo* e a *forma* não supõem a determinação definitiva nem da atuação nem do pensamento dos docentes. “São marcas simbólicas e estruturais que condicionam, mediam, mas não determinam a capacidade individual ou coletiva (...) Sempre existe uma margem de liberdade para expressar a autonomia, a resistência, a diversidade e a discrepância”.

Nesta mesma linha de pensamento, são importantes as palavras de Foucault (1995, p. 142) ao afirmar que, a partir do momento que em que há relação de poder, há possibilidades de resistência. Ele estabelece uma relação entre poder e saber, na qual compreende o saber como materialidade, como prática, em que o poder assume um caráter relacional que é exercido ou praticado em vez de ser possuído. Nesse sentido, o poder circula por meio de forças a ele relacionadas e, sendo assim, “o exercício do poder cria perpetuamente saber e, inversamente, o saber acarreta efeitos de poder (...). Não é possível que o poder se exerça sem saber, não é possível que o saber não engendre poder”. Foucault (1993) também afirma que o poder-saber, que circula como verdade coletiva, pode ligar-se tanto a estratégias de dominação quanto a estratégias de resistência.

Saber dos condicionantes e ter consciência dessas amarras sociais que geram tantas dificuldades é importante e, quem sabe, pode engendrar poder por parte dos profissionais do ensino superior, poder de resistir, de fazer um movimento no sentido contrário, pois é em meio às contradições que professores podem resistir às estruturas e buscar na universidade desenvolver outras práticas, outras lógicas, outras racionalidades, produzindo uma outra cultura de atuação docente.

As inovações ou novas descobertas devem ser socializadas para que efetivamente gerem mudanças sociais. Como afirma Gramsci (1981, p. 13),

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas ‘originais’; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, ‘socializá-las’ por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral

Apesar de todos os condicionantes, é possível haver rupturas, é possível haver mudanças, mas, para que elas ocorram, além da compreensão intelectual, impõe-se a vontade de querer transformar a cultura herdada.

3.2 Profissionais liberais na atividade docente: possibilidades de inovação

Diferentemente dos outros graus de ensino, o professor de ensino superior se constituiu, geralmente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho.

A universidade, pela sua condição de legitimadora do conhecimento profissional, tornou-se tributária de um poder com raízes na macro-estrutura social do campo do trabalho, dominadas, fundamentalmente, pelas corporações específicas. Sendo assim, tornou-se “natural” a compreensão de que são os médicos que devem definir currículos para os cursos de medicina, assim como os advogados podem para os cursos de ciências jurídicas, os engenheiros para as engenharias, etc., e não pedagogos e educadores.

Lucarelli (2000, p. 23) evidenciou que o pedagogo, quando atua nos cursos de formação de profissionais liberais, é considerado como “um estrangeiro em territórios acadêmicos de outras profissões”. Muitas vezes, para ser aceito, precisa dominar códigos de um saber pedagógico oriundo do campo profissional e da tradição com que os próprios atores foram formados.

Enquanto em outros níveis de ensino o professor é bem identificado, em relação às exigências de sua formação para atuar em cada nível de ensino, no ensino superior parte-se do princípio de que sua competência advém do domínio da área de conhecimento na qual atua. Segundo Bourdieu (1983), a competência científica do professor é resultante da imbricação entre competência técnica e poder social, sendo a primeira definida no próprio campo científico, pelos pares.

Essa trajetória está pautada na histórica premissa de que a função docente resume-se a ensinar um corpo de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela ciência e pela cultura, especialmente pelo valor intrínseco que eles mesmos contêm. Como expressa Cunha (2004, p. 531), nessa perspectiva a “erudição seria a qualidade mais reconhecida no docente que representaria um depósito do saber cuja palavra estaria pré-ungida de legitimação.” O elemento fundamental do ensino, nessa perspectiva, ainda segundo a autora, é a lógica organizacional do conteúdo a ser ensinado, as partes que o constituem e seus pré-requisitos, sem maiores preocupações com os sujeitos da aprendizagem e o contexto em que ela deveria acontecer.

Também ressalta Cunha (ibidem) que essas características apresentadas para o trabalho docente são tributárias da lógica e da neutralidade e envolvem segurança, erudição, metodologia da demonstração, parâmetros únicos de avaliação e disciplina silenciadora dos

estudantes. Essas perspectivas recebem influência da concepção epistemológica dominante, própria da *ciência moderna*,¹³ inspiradora das chamadas ciências exatas e da natureza, que se constituiu como definidora do conhecimento socialmente legitimado. Sendo assim, nessa ótica, o conteúdo específico de cada área assume um valor significativamente maior do que qualquer conhecimento pedagógico, na formação dos professores.

Com base nesse pensamento é que os profissionais liberais, em especial aqueles bem reconhecidos no mercado de trabalho, muitas vezes são recrutados para atuarem como docentes nas universidades ou faculdades. O encaminhamento de muitos desses profissionais para o magistério superior tem sido, muitas vezes, fruto de uma situação circunstancial. Segundo Cunha (1989, p. 81), “algumas decisões quanto à profissão ocorrem muito mais como fruto da experiência pessoal, meio ao acaso, do que decisões pré-destinadas ao magistério”.

Um profissional liberal que se torna professor do dia para a noite geralmente recebe a ementa pronta, solitariamente lista os conteúdos e prepara suas aulas. Nessas condições, pode tornar-se facilmente um “dador de aulas”, um transmissor de informações e não um professor universitário com capacidade de crítica e reflexão. Anastasiou (2002, p. 9) afirma que, por falta de outro referencial de ação que possa orientar sua prática pedagógica de forma mais atual e adequada, o professor “seleciona de suas experiências como aluno, aquelas que considerou mais adequada e passa a reproduzi-las em sala de aula”. Portanto, os saberes pedagógicos adotados geralmente são os da experiência vivida como estudante. Essa mesma constatação também foi apresentada por Cunha (1989) quando percebeu, em seus estudos, que a formação pedagógica do docente de ensino superior se apóia nas suas aprendizagens como aluno, buscando como referências para sua atuação, principalmente, seus bons professores.

Os critérios de recrutamento dos docentes não seriam tão relevantes, não fora o fato de que até pouco tempo as faculdades e as universidades se preocupavam em formar profissionais por meio de processos de ensino tradicionais em que o conhecimento e a experiência profissional eram transmitidos por um professor que hipoteticamente sabia e conhecia para um aluno representado como quem não sabia e não conhecia. Mesmo onde o recrutamento se dava em forma de concursos os conhecimentos do postulante pareciam representar, como afirma Barco (1999), a “parte do leão”, pois a demonstração de suas capacidades docentes ficava restrita ao espaço de um simulacro.

¹³ Modelo de Ciência presidida pela racionalidade técnica, onde só há duas formas de conhecimento: as disciplinas formais da lógica e da matemática e as ciências empíricas segundo o modelo mecanicista de ciências naturais (SOUSA SANTOS, 2003).

Se 'dá' uma aula na ausência de alunos, ou se explica como se procederia com os alunos, dos quais se desconhecem as características, apelando-se, portanto, à sua abstração. O concurso aparece, assim, como uma espécie de rito de passagem: um contador, engenheiro ou veterinário que tem bom rendimento e é aprovado nas instâncias estabelecidas para o mesmo é formalmente designado a partir de então como professor, tanto em sua nomeação, como em sua designação para ocupar o cargo (BARCO, 1999, p. 153).

Considerando que toda a organização curricular da educação superior se voltou para a transmissão de conhecimentos e experiências profissionais, percebe-se que o centro das atenções foi sempre o professor e as maiores preocupações giravam em torno de suas competências. Como afirma Masetto (1998), sendo atualizados em seus conhecimentos, especializados nos seus fazeres, produtores de conhecimento, produtores de ciência, nas aulas, poderiam ser transmissores desses conhecimentos e avaliadores/verificadores do aprendizado dos alunos. A avaliação simplesmente servia para apontar se o aluno estava apto ou não para exercer uma determinada profissão. Nessa concepção, todo o fracasso acadêmico era atribuído ao estudante.

Caso o aluno fosse mal nas provas e, por conseguinte, não fosse aprovado, a responsabilidade dessa situação era creditada unicamente ao aluno que não havia estudado, que não tinha freqüentado as aulas, que não estava apto para seguir aquele curso, que não havia sido bem selecionado, e assim por diante. Em nenhum momento, por exemplo, perguntava-se se o professor tinha transmitido bem a matéria, se havia sido claro em suas explicações, se estabelecera uma boa comunicação com o aluno, se o programa estava adaptado às necessidades e aos interesses dos alunos, se o professor dominava minimamente as técnicas de comunicação. Isso tudo, aliás, era percebido como supérfluo, porque, para ensinar, era suficiente que o professor dominasse muito bem apenas o conteúdo da matéria a ser transmitida (MASETTO, 1998, p. 12).

Geralmente os docentes universitários ensinam e avaliam seus alunos como foram ensinados e avaliados. Dessa forma, geralmente, garantem pela sua prática, uma transmissão mais ou menos eficiente de saberes e uma avaliação idêntica àquela de que eles próprios foram objeto. Essa perspectiva confirma o sentido da docência como *habitus*, como já apontado por Kessler (2002). Percebe-se que, na educação, as formas de controle e poder ou de regulação se materializam por meio da prática pedagógica, ou melhor, de práticas pedagógicas no plural. Como apontam Cunha e Leite (1996, p. 85),

não é possível falar genericamente em uma pedagogia universitária, como se todos os cursos da universidade fossem regidos pela mesma lógica. (...) as decisões pedagógicas, no âmbito de cada curso, estão intimamente ligadas à arbitrariedade que está presente na estrutura de poder da profissão a que corresponde cada curso, no interior da estrutura social.

Entretanto, há possibilidades de ampliação de aprendizados e de experiências. A possibilidade de transitar por vários campos desenvolve no agente uma maior flexibilidade no *habitus* em consequência da frequência com que ele é submetido a conversões e reconversões. Portanto, o *habitus* não é algo imutável, e o professor universitário tem ainda espaços para transitar, para se relacionar na universidade com um universo maior do que os que definem os conhecimentos específicos de sua disciplina. A contradição se estabelece nos espaços caracterizados pelas ações e intenções humanas. Ainda que seja possível identificar a presença forte da reprodução e de processos regulatórios oriundos das políticas e das práticas tradicionais, o professor, conscientemente ou não, talvez por razões práticas, como diz Bourdieu (1996), muitas vezes resiste a se tornar apenas objeto da ação que desenvolve. É possível resistir e resistir também implica poder. Sousa Santos (2002, p. 268) afirma que

todas as relações de poder funcionam, quer abrindo novos caminhos (...) quer fixando fronteiras (...), mas não funcionam sempre nos dois regimes em simultâneo ou com a mesma intensidade relativa. Por serem exercidas quando integradas em constelações de poderes e nunca se sobrepõem completamente, as relações de poder investem na mesma situação de exercício de poder com uma mistura assimétrica de características inibidoras e permissoras.

É nesse movimento, nessa perspectiva dialética, que apostam aqueles que crêm e investem na formação docente.

Embora a universidade se encontre permeada de crises e tensões, dadas as inevitáveis interferências do contexto político-econômico-social, ainda há, conforme Sousa Santos (1999), espaços para que o professor desempenhe bem parte de suas funções sociais, para que realize um trabalho docente sério e comprometido politicamente com seus alunos e com a sociedade em que está inserido.

Ao mesmo tempo em que há crises e críticas e que aumentam os problemas e as dificuldades para a atuação docente, há também resistências. Criam-se possibilidades para novas posturas educacionais e espaços para a construção de propostas alternativas de ensino e aprendizagem. Muitos são os docentes comprometidos com o ensino que fazem e capacitados para pensarem, ressignificarem e construir seus espaços de produção da docência. Práticas pedagógicas bem avaliadas se colocam muitas vezes na esteira de rupturas das formas tradicionais de atuação, permitindo, inclusive, outras formas de olhar e interpretar os saberes e os fazeres de professores universitários. Zabalza (2004, p. 11) contribui com esse pensamento quando afirma que “nenhuma inovação é pensável à margem dos que a tenham de realizá-la:

os professores transformam-se sempre nos mediadores e agentes básicos das inovações na universidade”.

Lucarelli (1994), ao analisar os condicionantes e as possibilidades de surgimento e de desenvolvimento de inovações, afirma que é preciso superar obstáculos organizacionais, administrativos, econômicos e psicossociais que se apresentam nas instituições. Ela demonstra que é nesse contexto que as relações pedagógicas acontecem e onde as inovações, além de gestadas, podem ser analisadas, podendo produzir um melhoramento sensível e duradouro no espaço acadêmico. Essa condição, necessariamente, implica a seleção criativa de alternativas e a utilização de recursos de uma nova forma, incluindo originalidade. Implica ainda, como nos aponta Leite (2001), a proposição de que a inovação represente um rompimento com normatizações e certezas, características próprias do paradigma regulatório.

Lucarelli (2003) contribui apontando as marcas peculiares da inovação e da incidência dinamizadora da articulação teoria e prática, quais sejam:

- o reconhecimento de uma situação problemática, de caráter empírico ou teórico, na origem da inovação;
- a concretização de alguma via, forma ou modalidade de expressão da articulação teoria-prática no desenvolvimento das práticas inovadoras;
- o protagonismo dos docentes e sua intencionalidade nas ações orientadas à resolução dos problemas, estruturadas pelas características de um novo tipo de estudante e pela tensão constante entre modelos de formação, modelos de profissão e paradigmas epistemológicos;
- o desenvolvimento de uma dinâmica particular nas relações de poder entre seus integrantes;
- a existência de um entorno favorável às inovações ao produzirem-se dentro de um contexto institucional também em transformação, pela perda do predomínio absoluto do paradigma positivista de conhecimento na universidade;
- o interesse pela incidência real de propostas inovadoras nos processos de melhoramentos da oferta educativa da universidade e os processos cada vez maiores de inclusão da população.

A pesquisa realizada por Loder (2002) com professores do Curso de Engenharia Elétrica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul mostrou que ainda há, atualmente, dificuldades pedagógicas por parte dos professores de engenharia. Apesar de muitos possuírem competência técnico-profissional muito acentuada em seu campo, a falta de

formação pedagógica acaba se constituindo em obstáculo epistemológico, tornando difícil a superação do senso comum nas questões do ensino. No entanto, como evidencia a autora, a competência pedagógica fundamental para a ação docente pode ser alcançada pelo professor, mais rapidamente ou mais lentamente, à medida que ele toma consciência de suas limitações e busca superar essa deficiência. Para Vasconcellos (1993, p. 13),

o fato de o professor ter uma teoria de conhecimento mais elaborada não significa que sua prática será coerente em função de outros determinantes da prática pedagógica que forçosamente devem ser levados em conta. (...) o educador para implementar uma transformação metodológica em sala de aula precisa desse referencial teórico que o oriente na interação com as contradições e desenvolvimento da prática.

Urtiaga (2004), ao pesquisar professores do curso de Medicina da Universidade Federal de Pelotas (UCPEL) que eram freqüentemente homenageados ou convidados a serem paraninfos dos estudantes, concluiu que os saberes da prática docente são oriundos de experiências passadas e os professores, médicos, tendem a reproduzir as práticas vivenciadas na sua história enquanto alunos. Evidenciou também que, em meio a contradições, há um saber constantemente valorizado no professor, que ela traduz como um conhecimento integrador. “O aluno admira e contempla o professor que une, agrega, compila, estabelece elos e pontes entre os conhecimentos e experiências” (p. 166). A valorização do docente integrador, como afirma Urtiaga, parece apontar para um aluno que resiste, em algum nível, ao domínio exclusivo do paradigma técnico-científico.

Nesse estudo, os alunos apontaram como auxiliares na aprendizagem a afetividade e o assessoramento, que compreende o trabalho compartilhado na experiência acompanhada de diálogo e, ainda, o tempo de convívio.

Os estudos de Veiga, Resende e Fonseca (2000) sobre inovação na aula universitária, com cinco profissionais que ministravam suas disciplinas em espaços não convencionais de sala de aula, demonstram o movimento de rompimento com as práticas tradicionais. Foram pesquisadas práticas docentes que ocorriam em canteiros experimentais, laboratórios, escritórios de atendimento, ambulatórios de assistência à saúde, realizadas por professores oriundos do campo da medicina, do direito e das engenharias e tecnologias. Os professores, sujeitos dessa pesquisa, foram apontados como docentes bem sucedidos na opinião de seus pares e alunos.

Conforme as autoras, o êxito que atingiram é fruto de um esforço intencional que veio dialeticamente se construindo ao longo do trabalho, em que, “procurando tecer as malhas da teoria-prática, do ensino-pesquisa e da relação pedagógica, eles estão produzindo de

maneira singular um conhecimento sobre ensinar, pesquisar e aprender, que ocorre nos espaços não convencionais da sala de aula” (p. 187). Mesmo não estando os professores suficientemente familiarizados com as teorias de cunho pedagógico, isto não impediu as autoras de detectar *campos de possibilidades* entre as práticas observadas e os enfoques teóricos.

As autoras chamam a atenção para os critérios de análise para se perceber em que medida a inovação deve ou não ser considerada significativa, consistente e adequada à realidade, afirmando que, como a aula é desenvolvida em um contexto, deve, em primeiro lugar, ser analisada na perspectiva dos fins-objetivos-realidade que a motivaram.

Castanho (2000, p. 78) apresenta os resultados de um encontro pedagógico que realizou com profissionais liberais, no qual propôs que narrassem pontos positivos e negativos dos professores que tiveram marcado suas trajetórias e quais eram suas características. Foram assim descritos os bons professores: “suas aulas eram interdisciplinares, ou estimulavam a criatividade, ou buscavam integrar ensino com pesquisa, ou eram muito competentes na transposição didática, transmitindo o conhecimento científico de modo muito pessoal e *didático*”. Outras questões apareceram nos depoimentos dos profissionais como: capacidade do professor de relacionar, de modo competente, o que ensinava ao cotidiano. Também apontaram professores que “amavam” o que estavam fazendo, eram “apaixonados” pelo ofício de ensinar. O aluno, ainda que não saiba ou não revele sistematicamente, sente prazer numa prática que articula processos cognitivos e processos afetivos. Quando essa condição é desprezada, a aula pode tornar-se monótona, chata e distante, com uma impessoalidade que incomoda.

Castanho (ibidem) conclui que, ainda que vários depoimentos mostrassem professores admiráveis, a grande maioria dos depoimentos mostrou que, mesmo os considerados bons professores, trabalham, ainda, de forma preponderante, numa perspectiva de reprodução de conhecimentos. Essa condição é aceita pelos alunos, hoje professores, como no caso deles. Sendo assim, muitos deles podem apresentar muito bem o conteúdo, mas desconhecem os procedimentos e formas que conduzem o aluno a ter autonomia intelectual e construir sua própria aprendizagem.

Pimentel (1994), em pesquisa realizada com estudantes da Universidade de Campinas – UNICAMP sobre a qualidade de ensino, buscou identificar os professores responsáveis por um bom ensino, que proporcionavam aprendizagens consideradas significativas por eles. Conforme a autora, os professores mencionados são homens e

mulheres que procuram a auto-realização e o engajamento moral com o mundo, cada qual à sua maneira, conforme determinou a história pessoal e cultural de cada um deles.

Conclui que os professores, ao longo de suas práticas, desenvolveram habilidades como: coragem para correr riscos, tolerância para com a ambigüidade, extrema capacidade para estabelecer relações amplas em sínteses provisórias, que reúnem um grande número de fatos da realidade, conceitos teóricos, aspectos objetivos e subjetivos de um dado, informações reais e imagens – representações simbólicas. Essas habilidades são decorrentes de posturas epistemológicas dos professores que incidem sobre o conhecimento, a ciência e o ensino que desenvolvem. Conforme a autora,

conhecem seu próprio caminho na busca da construção do conhecimento e o reproduzem na sua metodologia. Têm todas as habilidades necessárias para inovar e criar, para mudar um mundo com o qual não estão satisfeitos. São capazes de rupturas com o estabelecido, conhecem o jogo das representações sociais que lhes atribuem papéis com os quais não concordam. Têm clareza de propósitos e de ações (PIMENTEL, 1994, p. 98).

Os professores estudados nessa pesquisa, certamente, se construíram por meio de muitas leituras, palestras e cursos freqüentados, muitas discussões e debates em que participaram, muitas experiências e riscos vivenciados, numa relação constante com seus próprios desejos, conflitos, motivações, intenções e necessidades.

Cunha (1989), na investigação de sua tese de doutoramento realizada com professores do ensino médio e professores universitários na cidade de Pelotas (RS), caracterizou o perfil apontado pelos alunos para um “bom professor” e as competências por eles construídas. Ela constatou que a idéia de “bom professor” não é única, variando entre as pessoas, pois contém em si a expressão de um valor. Por isso, a construção da idéia de bom professor está focalizada em contextos-históricos específicos e, nessa construção, mesmo de forma difusa ou pouco consciente, estão retratados os papéis que a sociedade projeta ao professor. Esses papéis não são fixos, pois se modificam conforme as necessidades dos seres humanos, situados no tempo e no espaço.

É preciso ressaltar que os alunos têm fortes expectativas quanto ao professor. Cunha (1998, p.69) destaca que

as justificativas dadas pelos alunos para a escolha do bom professor estão bastante dirigidas para as questões atinentes à relação professor-aluno... quando os alunos verbalizam o porquê da escolha do professor enfatizam o aspecto afetivo.

Esse estudo demonstrou, também, que mesmo os “bons” professores, embora desenvolvendo um grande número de habilidades de ensino e tendo muitas qualidades humanas e afetivas no trato com os alunos e com o conteúdo de ensino, ainda trabalhavam preponderantemente numa perspectiva de reprodução de conhecimento, dentro do paradigma dominante, e que essa é uma forma aceita pelos alunos. O bom professor até relata e referencia os resultados de suas pesquisas, porém pouco estimula os alunos a fazerem as suas próprias.

Em síntese, Cunha (1989, 1992) apresenta algumas características que marcam a imagem do “bom professor”, de acordo com os alunos: demonstram profundo conhecimento de sua matéria, além de envolvimento e entusiasmo com a própria área de conhecimento; possuem habilidade para organizar as aulas e torná-las mais atraente; utilizam uma linguagem clara, de forma a ser compreensível para os alunos; conseguem inovar as aulas e induzir à crítica, à curiosidade e à pesquisa; demonstram interesse pela aprendizagem dos estudantes, pela sua satisfação com as aulas; possuem capacidade de manter relações positivas, de ser amigos dos alunos; são exigentes, na medida adequada, honestos e justos nas suas observações e atitudes.

Também Cunha (1998a), em pesquisa realizada com o objetivo de compreender os processos que vivenciam os docentes que estão procurando fazer rupturas com o paradigma tradicional de ensino, constatou que eles têm uma concepção de conhecimento que envolve flexibilidade e movimento, entendem o conhecimento como construção, incentivam a dúvida, valorizam e trabalham com base na possibilidade do erro. No cotidiano da ação pedagógica, permeiam a provisoriedade, a multiplicidade e o movimento. Cunha aponta as vantagens de um ensino nessa direção, incluindo a recuperação do prazer de ensinar e aprender, possibilitando novas aprendizagens numa visão interdisciplinar.

Ao trabalhar com inovações docentes, Leite, Lucarelli, Veiga, et al. (1999) observaram que os saberes muitas vezes do senso-comum e outros da prática cotidiana do professor articulam-se com os conhecimentos ditos científicos. Perceberam, também, uma forte necessidade do resgate do *humano na relação educativa*. As autoras, nos casos estudados, identificaram novas relações de poder em sala de aula, relações mais democráticas, na medida em que o professor conquista um espaço articulador ao tornar-se alguém que adquire importância diferenciada em relação ao seu grupo de iguais, a partir de sua atuação inovadora que rompe com o *status quo*.

Estudos realizados por Ibiapina (2002) demonstram que a forma como o professor conduz o fazer educativo e a docência determina o tipo de profissional que ele vai se

tornando. As interações, as histórias pessoais, a formação sociocultural institucional e política adquirida a partir das opções ou adesões ético-morais, teórico-epistemológicas, didático-pedagógicas feitas durante o exercício profissional, vão definindo tipos diferenciados de práticas e visões do ofício de ensinar, assim como diferentes formas de perceber e exercer o magistério superior.

Abud (2001) pesquisou na Universidade de Taubaté, 88 professores de diversas áreas, apontados pelos alunos como “bons professores”, sem preocupação em separá-los por formação, com intuito de compreender suas características de qualidade na atuação docente. A análise das respostas desses professores procurou revelar seus sentimentos, atitudes, idéias, valores e conhecimentos acerca do agir didático com “efeitos positivos”, como se refere a autora. Nesse sentido, ela procurou apreender o modo pelo qual esses professores pensam *em si mesmos* e *sobre si mesmos*, sobre os alunos e suas relações pedagógicas. A partir das respostas dos professores, Abud entende e infere que a *qualidade no ensino*, de modo geral, tem por meta obter o sucesso na transmissão de conhecimentos no trabalho/processo pedagógico envolvendo pessoas.

Além dos fatores de competência pelo conhecimento consistente da fundamentação teórica e prática da disciplina, a autora também constatou que são enfatizados pelos alunos, com igual importância, referentes éticos e morais, fatores pessoais do professor, como dinamismo e entusiasmo, segurança e solidez, os quais transparecem em suas formas de ser em sala de aula na universidade.

Quanto às expectativas que os professores julgam que os alunos têm em relação a seu desempenho docente, eles apontam características como um “tipo de professor ideal”, tendo como eixo o domínio do *conteúdo*, mas sempre ancorado em qualidades pessoais. Como afirma Abud (2001, p. 208), “se burocraticamente o conhecimento teórico-prático (conteúdo) é a exigência primordial, constatou-se que esses professores acreditam que o domínio do conteúdo por si mesmo não é suficiente para uma ação educativa e para a aprendizagem dos alunos”, pois outras qualidades pessoais dos professores são aliadas ao domínio consistente dos conteúdos. Outra questão apontada é que poucos são os professores que não apresentam em suas respostas pistas de aspectos emocionais e intuitivos nas decisões inerentes à atuação docente.

Assim, diversas são as razões que apontam para uma docência de qualidade, e o que fica evidente para a autora é que os professores pesquisados, embora por caminhos diversos, acompanham seus alunos, sempre em direção ao desenvolvimento do pensamento orientado pelos conteúdos científicos e sociais da matéria de ensino, os quais são abordados

em sala de aula. Essa responsabilidade passa pela maneira de ser, de sentir, de agir e de pensar desses professores, ao alicerçarem as convicções de sua prática nas suas idéias básicas de que a participação e o envolvimento ativo e pertinente dos alunos mobilizam-os intelectualmente.

A investigação denominada *Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*, coordenada por Cunha (2006), analisou, no âmbito de duas universidades do Rio Grande do Sul, práticas pedagógicas em cursos superiores de graduação, que estimulam a reconfiguração de saberes relacionados com o ensinar e o aprender, numa perspectiva de ruptura paradigmática com a racionalidade cognitiva instrumental (SOUSA SANTOS, 1999). A pesquisa buscou localizar experiências docentes que sinalizavam haver indícios de inovação, na visão da comunidade acadêmica envolvida no estudo.

O estudo realizado por Cunha (2006) e seus colaboradores mostrou as diferentes naturezas de explicitações e experiências que são consideradas inovadoras na universidade. Há experiências mais macro com participação de dois ou mais professores e outras micro, envolvendo apenas um professor e seus alunos; há aquelas que se referem às formas de gestão e trabalho coletivo, enquanto outras testam novas metodologias; existem as que buscam utilizar-se de diferentes racionalidades na construção do processo ensino-aprendizagem; há as que retomam a desejável indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; há aquelas que procuram articular diretamente a teoria à prática; há as que experimentam novas alternativas de comunicação envolvendo tecnologias virtuais; existem as que procuram inserir os conhecimentos científicos nos marcos culturais dos alunos; existem aquelas que extrapolam o tempo e o espaço tradicional de sala de aula para permitir que os alunos obtenham aprendizagens mais significativas; há também ações que estimulam a autoria e o protagonismo dos alunos numa perspectiva emancipatória e os que lançam mão de processos interdisciplinares para o encaminhamento de seus objetos de estudo.

A inovação depende das condições objetivas e subjetivas do professor, pois é ele quem protagoniza movimentos na direção de um processo de ensinar e aprender que tenha significado na sua condição profissional. Só é possível haver inovação pelas mãos de protagonistas que assumam uma visão de mundo e uma compreensão epistemológica que se afastem da perspectiva positivista da modernidade.

Também Feltran (2003) fez um estudo a partir de depoimentos de 93 profissionais que estavam cursando a disciplina de Didática e Metodologia do Ensino Superior, para compreender a distinção atribuída pelos alunos a professores lembrados como importantes em suas vidas, que marcaram os antigos alunos e atuais colegas de profissão. Suas questões de pesquisa se colocavam nos mistérios da prática docente bem sucedida, especialmente em

áreas em que pouco se reflete sobre didática ou sobre o papel do professor, do ensino, da aprendizagem e da avaliação. Ela buscou entender *marcas* como ações estimuladoras do desenvolvimento pessoal e profissional, que mesmo depois de algum tempo ainda motivam a admiração e agradecimentos. Ela centrou seus estudos no conceito e compreensão do que ela chama de “sabedoria” daqueles que foram lembrados como bons professores. Apesar dos limites e das dificuldades conceituais e empíricas do estudo, constatou indicadores de sabedoria nas descrições dos antigos alunos sobre a personalidade, a conduta, o método de ensino, a sistemática de avaliação, o compromisso com o ensino, dentre outros fatores que foram lembrados pelos sujeitos da pesquisa a respeito do melhor professor universitário.

Em estudo feito com 432 alunos de uma Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Pagotti (2001, p. 183) construiu, a partir da resposta dos alunos à pergunta “o que você espera de seu professor?,” vinte categorias, em síntese, que revelam o que o professor, no olhar do aluno, deve demonstrar. Entre elas, é possível ressaltar:

1. Domínio da relação sociopsicológica, que pode ser entendida como: compreensão do outro, sensibilidade para ouvir, atenção ao desenvolvimento do aluno e conduta ética;
2. Domínio de conhecimentos, que se traduz por: sólidos conhecimentos, visão profissional abrangente, valorização profissional, boa formação cultural;
3. Domínio de sala de aula, que corresponde a: interação educativa, atitude democrática e controle didático.

Os alunos esperam um professor pleno, nos sentidos afetivo, cognitivo e comportamental. Esperam que o professor seja capaz de mostrar caminhos, mas também de guiá-los e, se necessário for, ampará-los na caminhada.

O que fica evidente é que o profissional liberal professor, ou o professor profissional das mais diversas áreas de conhecimento, ao fazer a opção pela docência, precisa ter consciência de que, ao assumir uma sala de aula, investe-se de um papel social importante não só para a universidade, mas para toda a sociedade. Somente tendo essa consciência é que sentirá necessidade e poderá assumir o compromisso de buscar melhor compreender e atuar como profissional docente, sabendo justificar sempre por que faz, para quem faz e como faz.

O rastreamento das pesquisas contemporâneas sobre a condição do professor universitário serviu para o estabelecimento de um diálogo que contempla diferentes realidades. Ao mesmo tempo, foram importantes referentes para o cotejamento dos dados da pesquisa ora desenvolvida.

4 O PROBLEMA, AS QUESTÕES E OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Até poucas décadas atrás, a docência universitária resumia-se a ministrar aulas expositivas sobre determinado assunto teórico e a demonstrar, na prática, alguns procedimentos profissionais. A escolha do professor baseava-se na crença de que quem sabe bem fazer, certamente, sabe bem ensinar. Sendo assim, durante muitas décadas, os profissionais mais procurados para exercerem a função de docente na universidade identificavam-se com aqueles que alcançavam maior sucesso em suas atividades no campo específico correspondente ao curso em que iriam lecionar.

Os esforços empreendidos pelas universidades brasileiras eram voltados diretamente para a formação de profissionais que deveriam exercer, com competência técnica, determinadas profissões no mundo do trabalho com certa estabilidade profissional.

A relação linear estabelecida entre desempenho profissional e perfil de docência no ensino superior aos poucos vem se modificando, principalmente pela crescente discussão e debate sobre o papel social da universidade e pela necessidade de profissionalização da docência no ensino superior. São novas necessidades e novos desafios que se apresentam à universidade pela sociedade contemporânea. Um novo perfil de docência passou a ser exigido, inclusive por força da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional – LDB 9394/96.

Com a exigência da LDB, as universidades tiveram de atender ao mínimo de 1/3 de professores com titulação de mestrado ou doutorado. Nem sempre, entretanto, a titulação de mestre ou doutor garante que um profissional exerça com êxito a atividade docente, pois poucos são os que fazem formação em educação ou os que freqüentam, durante esse período de formação específica, disciplinas voltadas ao magistério.

O critério de bom desempenho no campo profissional também foi adotado, durante muito tempo, para contratação de novos professores na Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, onde atuo. Com a transformação dessa Instituição em universidade, maior autonomia foi proposta para atender à demanda e às necessidades regionais, em um curto período de tempo criaram-se vinte e quatro novos cursos de graduação, em diversas áreas do conhecimento.

Com a abertura dos novos cursos, a Universidade viu-se diante de um novo desafio: buscar profissionais na região, reconhecidos no mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, encontrar profissionais de outras localidades, já com titulação de mestrado ou

doutorado, para atuarem como docentes. Aos docentes da universidade que tinham apenas graduação, solicitou-se que cursassem especialização ou que procurassem ingressar em cursos de mestrado.

Movimento semelhante ocorreu em outras Instituições de Ensino Superior, filiadas à Associação Catarinense de Fundações Educacionais – ACADE, pois a maioria delas transformou-se em universidade nos últimos dez anos.

Se todas essas universidades vivenciaram uma trajetória semelhante, certamente, nestes últimos anos, muitos profissionais de diversos campos de atuação passaram a atuar também como professores. Pelos Dados Estatísticos ACADE (2005), foram contratados pelas IES filiadas, nos últimos 5 anos, 1.104 professores.¹⁴

Somente nos últimos anos é que as universidades ligadas ao sistema ACADE implantaram processos seletivos para contratação de novos docentes. A UNESCO, há seis anos, vem construindo e aperfeiçoando esse processo.

Pelo grande número de cursos de graduação que formam bacharéis, oferecidos pelas universidades do Sistema ACADE, é possível deduzir que a grande maioria dos novos professores contratados nesse período não tem formação pedagógica. Isso significa que há um universo significativo de profissionais liberais constituindo-se professores nessas universidades.

4.1 O problema

Sabemos que a história de vida de cada profissional é algo que marca profundamente o sujeito e começa antes mesmo da entrada na universidade, pelo menos para aquelas carreiras para as quais é exigida a formação universitária. Durante todo o período de formação acadêmica e profissional, muitos elementos constitutivos da identidade de uma profissão vão se estruturando, tomando forma.

Entre eles estão os conceitos de regulamentação profissional, o código de ética, o reconhecimento social, os retornos econômicos, a satisfação pessoal, dentre outros. São as representações sobre a profissão que os alunos, futuros profissionais, também vão construindo.

Isso não acontece dessa forma com a profissão docente, especialmente daqueles oriundos de profissões liberais. Não há tempo necessário de formação, de reflexão sobre a

¹⁴ Segundo a ACADE, Dados Estatísticos (2005), dos docentes que atuam nas universidades do Sistema ACADE, 8,53% são graduados, 34,91% são especialistas, 43,68% são mestres e 12,85% são doutores.

nova profissão que passam a exercer.

Apesar de atuarem numa mesma instituição, o que de imediato leva a pensar que estão na mesma condição dos demais, podem apresentar desempenhos distintos. Após algum tempo de prática docente, alguns profissionais liberais que ingressaram no magistério superior, mesmo não possuindo formação pedagógica formal, constituem-se professores bem avaliados por seus alunos. Muitas vezes dirigiram-se para o magistério de forma casual e, mesmo assim, alguns deles vão se tornando professores considerados positivamente por seus alunos, num movimento que é processo e condição da docência.

Parece fundamental conhecer e compreender esses sujeitos, profissionais liberais oriundos de diferentes áreas do conhecimento, que escolheram também o magistério superior como atividade profissional e são bem avaliados pelos estudantes como professores, tornando-se referência na docência.

Certamente, o trabalho pedagógico do profissional de ensino superior está inserido em múltiplas possibilidades. O trabalho pedagógico requer do professor uma constante tomada de decisões sobre várias instâncias que ocorrem na sala de aula. O trabalho pedagógico é, na essência, a intersecção de um mundo bastante complexo e mais ou menos estruturado que envolve os estudantes, o professor, a universidade e todas as implicações do contexto mais amplo da sociedade. Como lembra Tardif et al. (1991), o saber docente abrange saberes disciplinares e curriculares, saber de formação pedagógica, saber da experiência profissional e os saberes da cultura e do mundo vivido na prática social. Esses saberes se convergem na prática quando o professor os usa e coloca sua “marca de identidade”.

Mesmo considerando as pesquisas já feitas na tentativa de elucidar o trabalho docente realizado por profissionais liberais nas universidades mencionadas no corpo teórico deste trabalho, vale ressaltar que não localizei estudos realizados nas universidades que compreendem o Estado de Santa Catarina. Partindo do princípio de que o conhecimento produzido no campo das ciências sociais não pode ser generalizado e que o conhecimento local deve dialogar com o conhecimento global, inicio colocando esta intencionalidade como preocupação fundamental.

As mudanças no mundo do trabalho, os avanços tecnológicos, o desemprego, as novas exigências de qualificação no sistema de produção, a saturação de certos mercados de trabalho, inclusive de profissionais liberais, as novas exigências colocadas pelos campos profissionais podem estar provocando mudanças na atuação nos docentes que são também profissionais liberais, levando em conta o contexto que historicamente sustentou os processos pedagógicos e as exigências feitas aos docentes no âmbito da universidade.

O cenário atual também coloca uma nova realidade em relação à avaliação institucional que precisa ser levada em conta. A nova LDB 9.394/96 introduziu o processo regular e sistemático de avaliação dos cursos de graduação e das instituições de ensino superior. Com a implementação do Exame Nacional de Cursos (Provão) como principal instrumento avaliativo, o Estado fez a opção pela busca de padrões universais, capazes de uma comparabilidade competitiva que, por sua natureza, dificultaram formas alternativas de práticas pedagógicas, de compreensão do conhecimento e de sua produção.

Anteriormente a essa política, no início dos anos noventa, as universidades brasileiras implantaram um sistema de avaliação institucional interno nas universidades, conhecido como PAIUB.¹⁵ Nele os professores eram avaliados pelos alunos em relação a várias questões pedagógicas desempenhadas na docência.

A partir de 2002, o Provão foi substituído pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES. O SINAES apresenta uma proposta de avaliação mais global, pois, além dos conhecimentos do aluno, leva em conta dez dimensões, incluindo o projeto pedagógico da Instituição de Ensino Superior (IES), dos cursos de graduação, o corpo docente, a infra-estrutura, o compromisso social e sua forma de gestão.

Essas mudanças no mundo do trabalho e na forma de atuação do Estado diante das universidades provocam reflexões e estimulam a perguntar se o fato de os professores terem conhecimento que estão sendo constantemente avaliados diretamente pelos alunos e indiretamente por órgãos externos não estaria implicando em mudanças na constituição e na forma de atuação do docente.

As práticas pedagógicas que resultavam numa avaliação positiva pelos alunos poderiam estar relacionadas ao valor do conhecimento da disciplina no campo profissional e na perspectiva de sua aplicabilidade na atuação do futuro profissional. Da mesma forma, uma boa atuação como professor, reconhecida e valorizada pelos alunos, poderia aumentar o poder do docente na universidade e, ao mesmo tempo, potencializar sua atividade e reconhecimento também no campo profissional.

Minhas experiências e reflexões também estimularam a pensar que os profissionais liberais atuavam de diferentes formas e atribuíam juízos de valores diferenciados às suas atividades pedagógicas e que a forma de conceber um docente também seria diferente na perspectiva dos alunos, dependendo do campo profissional, das representações, dos seus

¹⁵ Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras, implantado em 1993 pela SESu/MEC, tendo como função coordenar e fomentar a Avaliação Institucional.

valores e expectativas.

Considerando que há um saber específico próprio da docência, refleti também sobre o valor do espaço e incentivo institucional para a formação pedagógica dos docentes que são referências para os alunos.

Considerarei, no percurso da pesquisa, os aspectos culturais e as relações de poder dos diferentes campos profissionais e seus reflexos na atuação docente; as possíveis mudanças de postura nos docentes a partir dos processos de avaliação; as práticas pedagógicas e os significados atribuídos a elas por professores e alunos; os exemplos e experiências que internalizaram; e o que os conduziu a constituírem-se docentes bem avaliados no contexto sociopolítico e econômico atual.

4.2 As questões de pesquisa

Para orientação do desenho metodológico do estudo, defini as seguintes questões de pesquisa:

Em relação aos professores:

- a) Que razões levam os profissionais liberais a optarem pela docência universitária? Quais são seus referenciais iniciais e que valores atribuem à formação pedagógica?
- b) O que contribui para que profissionais liberais se constituam docentes bem avaliados no ensino superior? São necessidades e buscas pessoais? É a titulação de mestre e ou doutor alcançada nesse período? Que impactos as avaliações externas, a avaliação institucional e a avaliação das aulas pelos alunos produzem nesse processo? O campo científico em que atuam esses profissionais influencia em seus desempenhos? O bom desempenho está relacionado à busca de poder na docência e no campo profissional?
- c) Que concepção de docência sustenta suas práticas? Há sinais de práticas com características inovadoras?
- d) Há diferenças na forma de analisar, interpretar e exercer a atividade docente entre cursos de diferentes áreas do conhecimento? Há características comuns? Há algo pessoal, do sujeito professor, que marca a docência e que independe do campo de atuação?

Em relação aos alunos:

- a) Que parâmetros utilizam para analisar a atividade docente e a prática pedagógica? Que características apontam para avaliarem positivamente a atuação de um professor?
- b) Quais aspectos dessa docência se constituem como valor para os alunos? São parâmetros que envolvem afetividade, como boa relação com os alunos ou facilidade na comunicação verbal? Estão relacionados a questões teórico-metodológicas? Ao uso de recursos e técnicas de ensino? Ao domínio de conteúdo e conceitos? Ao fato de adotarem a pesquisa e a extensão como princípios metodológicos do ensino?
- c) O que cada atributo dado ao professor bem avaliado quer dizer para os alunos de diferentes cursos, como, por exemplo, “boa didática”? Que representações eles têm de uma boa didática?
- d) Há diferenças nos critérios e parâmetros dos alunos ao avaliarem as práticas dos docentes dos diferentes cursos que formam profissionais liberais?

A partir desses questionamentos, estabeleci como objetivo do estudo compreender as representações e as práticas pedagógicas bem avaliadas pelos alunos, realizadas por profissionais liberais docentes universitários, bem como os possíveis interferentes e impactos que ocorrem nesse processo, decorrentes da história pessoal, dos sistemas de avaliação, do campo profissional e do contexto mais amplo da sociedade.

4.3 A abordagem metodológica

Para alcançar os propósitos deste estudo, compreendi que não seria prudente me valer somente da abordagem do racionalismo nem tão pouco do empirismo. Também não pretendia caminhar pelos caminhos “seguros” do método científico ou usar exclusivamente a razão filosófica. Queria buscar as possíveis razões que se implicavam mutuamente, nas quais objetos e sujeitos estavam envolvidos e relacionados. Para isso precisava, além de deixar claro o que vi, as contradições que percebi, considerar o que os sujeitos pesquisados viam, como viam, por que viam, o que sentiam e como sentiam e como esses pensamentos se movimentavam e se materializavam em experiências, em práticas e interpretações.

Pesquisar é desvendar fenômenos e realidades que não estão dadas ao olhar do senso comum. Realidades e fenômenos aparecem na essência pelas motivações da pesquisa que levam à produção do conhecimento e pela consistência entre bases epistemológicas, teorias e metodologias. Pesquisar é conhecer e compreender a experiência do outro e, para tal,

é preciso reconhecer que os meus destaques de importância fazem parte de um processo subjetivo. Nesse sentido, a compreensão é uma categoria epistemológica que vai além da observação. Requer interpretação, pressupõe historicidade, relação entre o todo e as partes. Requer, também, compreender as representações dos sujeitos. A representação é aquilo que eu constituo, que eu vejo, portanto aquilo que eu percebo e que passa a ser representativo para mim. Tanto os homens quanto os fenômenos são historicamente construídos e situados, por isso suas representações também o são.

Por ter esse entendimento, segui os caminhos da hermenêutica e os princípios da dialética. Elegi uma teoria interpretativa com base em Gadamer (1983) e Habermas (1987), que buscaram a complementaridade dessas duas posições metodológicas. Tanto o método crítico-dialético como o método hermenêutico procuram “apreender nosso tempo em pensamento” (STEIN, 1987, p. 102), pela reflexão. Nos dois métodos, o dialético e o hermenêutico, e nas duas posições filosóficas, o ideal da reflexão aparece enquanto busca da racionalidade. A diferença está em que a reflexão crítica acentua a diferença, o contraste e a contradição, enquanto a reflexão hermenêutica acentua a identidade. Conforme afirma Stein (1987, p. 103), “o método crítico se apresenta basicamente como instrumento para detectar a ruptura do sentido, enquanto o método hermenêutico busca, nos muitos sentidos, a unidade perdida”. Molina e Triviños (1999) ensinam que os procedimentos hermenêuticos devem levar o pesquisador a descrever e interpretar a unidade das representações e os significados que um determinado grupo social dá à sua experiência cotidiana, enquanto os da dialética permitem apreender o movimento, as contradições, a práxis e o princípio da totalidade.

Como existem diferentes formas de expressar a realidade, os discursos são produzidos a partir do olhar do pesquisador. Esses propósitos me encaminham para uma abordagem que conduziria a reflexão a partir da percepção dos múltiplos aspectos existentes no contexto estudado, favorecendo o conhecimento mais aprofundado sobre as representações dos participantes da investigação. Os seres humanos e o que eles geram como cultura, movimento, arte, linguagem, música, não podem ser explicados como o mundo físico e o biológico, nem podem ser considerados como algo natural e sim compreendidos como construtos humanos, como ensina Brandão.¹⁶

Como a prática docente não se limita a um sistema de relações objetivas, é nas relações dialéticas entre “estruturas objetivas e as disposições estruturadas” nas quais elas se atualizam e se reproduzem que se pode conhecê-la. Bourdieu (1989), pensando a realidade de

¹⁶ Depoimento dado no dia 5/10/2004, em palestra realizada na UNISINOS.

forma relacional, ensinou a romper com as práticas de pesquisa que consideram por objeto de estudo realidades aparentes, para pensar em termos de relações.

Nenhum professor realiza seu trabalho no vazio. O professor não é um sujeito que faz seu trabalho independentemente do contexto em que vive. Ele atua numa instituição, num tempo, num espaço, num movimento, numa cultura, portanto num contexto socioeconômico e político. Os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, pois comportam situações problemáticas que obrigam os professores a tomarem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflitos de valores (SCHÖN, 1990).

A perspectiva de estudar o professor como sujeito concreto da ação pedagógica contribuiu para entendê-lo na sua condição técnica, pessoal e profissional. Por isso, uma pesquisa, para contribuir com a construção dos saberes pedagógicos dos professores, exige a análise de dados coletados a partir das experiências vivenciadas pelos docentes nos diferentes espaços onde atuam e dos alunos que interagem nesse processo. Nessa perspectiva, para responder as questões levantadas e alcançar os objetivos desejados, com uma abordagem qualitativa e a pesquisa do tipo etnográfica, realizei um trabalho de campo.

Esse tipo de procedimento tem sido amplamente utilizado na área educacional, pois permite uma aproximação com os sujeitos e suas representações, atingindo um nível de realidade que não pode ser quantificado, pois trabalha “com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2000, p. 21). Dessa forma, os pressupostos teóricos e metodológicos não se basearam nos critérios probabilísticos da estatística. Como pesquiso pessoas criativas, originais e únicas em suas experiências e saberes, não pude considerá-las meros objetos de investigação, como alerta Triviños (2001), mas como parceiros nesse processo de produção de conhecimento.

Apesar de pressupor um caráter qualitativo, utilizei também aspectos quantitativos, pois percebi que complementariam o estudo. Conforme André (1995, p. 24), “não podemos perder de vista que quantidade e qualidade estão intimamente relacionadas. O número ajuda a explicar a dimensão qualitativa”, pois é constitutivo da mesma realidade.

A partir dessa compreensão, procurei tomar o cuidado necessário para que o conhecimento produzido orientasse meus passos, mas, que não me levasse a campo com uma concepção formada e formatada nem viesse a determinar *a priori* como eu iria interpretar os dados que seriam coletados. Fui a campo com a abertura necessária para a apreensão da

realidade e, assim, tentei trilhar a trajetória da pesquisa.

4.4 O lócus e os interlocutores da pesquisa

A pesquisa foi realizada em três universidades catarinenses filiadas à Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE), nomeadas a seguir: Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC – Campus de Criciúma; Universidade do Sul de Santa Catarina, UNISUL – Campus de Tubarão; Universidade do Vale do Itajaí, UNIVALI – Campus de Itajaí. O critério de escolha dessas três universidades foi o de proximidade, embora Itajaí fique a cerca de 270 km de Criciúma.

Os cursos que escolhi para realizar o estudo foram Direito, Engenharia Civil e Medicina, que conforme classificação de Enguita (1991) tradicionalmente formam profissionais liberais.

A Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, é mantida pela Fundação Educacional de Criciúma – FUCRI, que teve sua origem em 1968, quando foi promulgada a Lei Municipal no. 697, de 22 de junho de 1968.

A UNESC desenvolve suas atividades num único campus, localizado em Criciúma, possui atualmente 36 cursos de graduação com 39 habilitações, 21 cursos de especialização, três mestrados e um doutorado com recomendação da CAPES, respectivamente em Educação, Ciências Ambientais e Ciências da Saúde, sendo este último o que oferece também o doutorado.

Possui aproximadamente 11 mil alunos matriculados nos cursos de graduação, sequenciais e pós-graduação *lato e stricto sensu*. Conta com um quadro de 700 professores, dos quais 53 são graduados, 333 são especialistas, 254 são mestres e 60 são doutores. Desse total, 380 são professores horistas, 191 são tempos parciais e 129 são professores de tempo integral.¹⁷

O curso de Direito iniciou seu funcionamento no 2º semestre de 1996. Atualmente, possui 1.160 alunos matriculados no período matutino e noturno e um quadro de docentes composto por 60 professores. Dos professores, um é graduado, 32 são especialistas, 24 são mestres e três, doutores.

O curso de Engenharia Civil iniciou seu funcionamento no 2º semestre de 1998, no período noturno. Conta atualmente com 393 alunos e um quadro docente composto por 41

¹⁷ ACAFE – Dados Estatísticos, 2005. Disponível em: www.afe.org.br. Acesso em 24/4/2006.

professores, dos quais 15 são especialistas, 20 são mestres e seis, doutores.

O curso de Medicina iniciou no 2º semestre de 2000, com período integral. Conta atualmente com 355 alunos matriculados e um quadro de docentes composto por 124 professores, dos quais 21 são graduados, 82 são especialistas, 13 são mestres e oito são doutores.

A Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL iniciou com a Faculdade de Ciências Econômicas do Sul de Santa Catarina, criada pela Lei Municipal n. 353, de 25 de novembro de 1964, vinculada ao Instituto Municipal de Ensino Superior – IMES, criado pela Lei Municipal n. 355, de 10 de dezembro de 1964.

A UNISUL atende a um universo de mais de 25 mil alunos, matriculados em 56 cursos de graduação e seqüenciais, 53 cursos de pós-graduação *lato sensu* e nove *stricto sensu*. Possui quatro *campi* e unidades localizadas nas seguintes cidades catarinenses: Tubarão, Araranguá, Florianópolis, Palhoça, Braço do Norte, Içara e Imbituba.¹⁸

Possui em seu quadro 1.507 professores dos quais 203 são graduados, 548 são especialistas, 541 são mestres, 215 são doutores. Desse total, 1.310 são professores horistas, 14 são tempos parciais e 183 são professores de tempo integral.¹⁹

O curso de Direito iniciou seu funcionamento no 2º semestre de 1985 e possui atualmente 1.187 alunos matriculados no período matutino e noturno. Conta com um quadro de docentes composto por 57 professores, dos quais um é graduado, 14 são especialistas, 39 são mestres e três são doutores.

O curso de Engenharia Civil começou na Unisul em 1999, no 1º semestre.

Funciona no período noturno e possui atualmente 38 professores, dos quais três são graduados, 14 são especialistas, 17 são mestres e quatro são doutores.

O curso de Medicina foi criado no 1º semestre de 1999, período integral. Atualmente possui 493 alunos matriculados e um quadro docente composto por 144 docentes, dos quais 69 são especialistas, 43 são mestres e 32 são doutores.

A Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI teve origem com a criação da Sociedade Itajaiense de Ensino Superior – SIES. A Lei Municipal n. 588/64 oficializou as faculdades então criadas como Estabelecimentos Municipais de Ensino Superior. A Lei n. 599/64 regulamentou a associação entre a direção das faculdades e a Prefeitura Municipal, e a Lei de n. 623/65 instalou a Autarquia Educacional e Cultural.

¹⁸ ACAFE – Associação Catarinense das Fundações Educacionais. ACAFE 30 anos. Florianópolis, 2004.

¹⁹ ACAFE - Dados Estatísticos, 2005. Disponível em www.afe.org.br. Acesso em 24/4/2006.

Atende um total de 30.850 alunos distribuídos em 50 cursos de graduação, 50 de especialização, nove sequenciais, oito mestrados e três doutorados, distribuídos nos seus campi, além de Itajaí, Balneário Camboriú, Barreiros, São José e unidades de ensino em outras localidades menores.²⁰

Conta com um quadro de 1.623 professores, dos quais 145 são graduados, 376 são especialistas, 853 são mestres e 249 são doutores. Desse total, 588 são professores horistas, 540 são tempos parciais e 495 são professores tempos integrais.²¹

O curso de Direito iniciou seu funcionamento em 1965 no 1º semestre. Possui atualmente 1.740 alunos entre o período matutino e noturno. Possui um quadro de docente composto por 99 professores, dos quais quatro são graduados, 18 especialistas, 59 mestres e 17 doutores. Além do curso de graduação, a Univali oferece curso de mestrado e doutorado em Ciências Jurídicas.²²

O curso de Engenharia Civil iniciou no 2º semestre de 1997. Funciona no período vespertino e noturno. Atualmente possui 250 discentes e um quadro de 33 docentes, dos quais dois são especialistas, 25 são mestres e seis são doutores.

O curso de Medicina iniciou no 1º semestre de 1998. Possui matriculados 399 alunos e um quadro de docente composto por 51 especialistas, 32 mestres, 19 doutores e um pós-doutor.

Os sujeitos da pesquisa foram 393 (trezentos e noventa e três) alunos formandos que responderam o questionário nos três cursos de graduação nas três instituições mencionadas e 14 (catorze) professores com formação profissional correspondente ao curso em que atuavam, apontados pelos alunos como referências na docência.

4.5 Procedimentos e técnicas de coleta de dados

Realizei a coleta de dados em quatro momentos complementares, passando pelos procedimentos que passo a descrever: Inicialmente trabalhei com questionário (Anexo I) elaborado com perguntas abertas, que foram aplicados nos meses de outubro de 2005 (curso de Engenharia Civil da UNESC), março e abril de 2006 (curso de Direito e Medicina da UNESC) e agosto de 2006 (Os três cursos da UNISUL e da UNIVALI).

²⁰ ACAFE - Associação Catarinense das Fundações Educacionais. ACAFE 30 anos. Florianópolis, 2004.

²¹ ACAFE - Dados Estatísticos, 2005. Disponível em www.afe.org.br. Acesso em 25/4/2006.

²² Informações disponíveis em: www.univali.br. Acesso em 25/4/2006.

Os interlocutores foram alunos do último ou penúltimo semestre de cada curso em cada uma das instituições. Entendia que esses teriam mais condições de avaliarem e realizarem análise e crítica sobre as práticas pedagógicas dos docentes que tiveram durante a trajetória no curso que estavam concluindo.

Nos cursos de Direito apliquei os questionários somente com alunos formandos. Nos cursos de Engenharia Civil apliquei o questionário também aos alunos da penúltima fase, tendo em vista o número reduzido de formandos em cada uma das instituições. Já nos cursos de Medicina, pelo fato de os formandos estarem no internato, tive dificuldade de encontrá-los num mesmo espaço, o que me fez aplicar o questionário a um grupo de alunos também da penúltima fase.

Embora minha intenção inicial fosse chegar a três professores em cada uma das Instituições, totalizando um número de nove, após aplicação do questionário cheguei, pelo critério de empate, a um número de catorze professores apontados pelos alunos, como referência na docência.

Grigoli (1990) pesquisou a universidade na visão dos alunos e evidenciou que eles têm uma visão bastante lúcida e uma capacidade para análise rigorosa sobre o ensino, devendo ser vistos como aliados no processo de repensar a universidade, o ensino e a prática pedagógica. São interlocutores privilegiados, pois é a eles que o ensino toca mais de perto.

Como pretendia compreender que referências os alunos têm quando atribuem ao docente “boa didática”, “boa relação com os alunos”, “domínio do conhecimento”, qualidades de um “bom” docente, apontadas em pesquisas anteriores, num segundo momento, após organização dos dados do questionário e levantamento das questões por eles apontadas, realizei, entre março e abril de 2006, entrevista com três grupos focais. Participaram dos grupos focais nove alunos da Engenharia Civil, sete da Medicina e 11 do Direito, todos formandos da UNESC, respondentes do questionário. O critério de escolha da universidade foi a facilidade de acesso, de organização e realização das entrevistas.

O objetivo do grupo focal, segundo Bauer e Gaskell (2002), “é estimular os participantes a falar, a reagir àquilo que outras pessoas do grupo dizem” (p. 75). É uma interação social autêntica e, como tal, os sentidos ou representações que emergem são mais influenciados pela natureza social da interação do grupo, em vez de se fundamentarem na perspectiva individual. Como afirmam os autores, em sua essência o grupo de determinado número de pessoas em um mesmo local é mais do que a soma das partes: ele se torna uma entidade em si mesma.

Com a aplicação do questionário localizei 14 professores que deveria entrevistar. Na UNESC, fiz a entrevista com os quatro professores indicados, durante o mês de julho de 2006, poucos dias após a qualificação do projeto de tese. Entrevistei os professores do Direito em meu local de trabalho na Universidade, o professor da Engenharia no seu escritório, no centro da cidade de Criciúma e o professor da Medicina, na Unidade de Tratamento Intensivo (UTI) do Hospital São José, Criciúma.

Se na UNESC o processo ocorreu de forma tranqüila, o mesmo não ocorreu na UNISUL e na UNIVALI, não por problemas de acesso ou disposição das pessoas em contribuir com a pesquisa, pois fui muito bem recebido e alunos e professores gentilmente contribuíram em todos os sentidos com a pesquisa, mas por questão de tempo.

Após a qualificação do projeto de tese, que se deu em junho de 2006, apresentei um plano de trabalho ao PROJETO DE COOPERAÇÃO INTERNACIONAL CAPES/SECYT – BRASIL/ARGENTINA “*Políticas de Educação Superior: inovações e avaliação como fatores de qualificação de práticas pedagógicas e da formação docente*”, na modalidade de estágio sanduíche, a ser desenvolvido na Universidade de Buenos Aires, UBA. Meu intento foi o de fazer o cotejamento com as produções teóricas oriundas de pesquisas desenvolvidas na Argentina sobre a docência universitária, e me integrar no grupo de investigadores em Ciências da Educação daquele país. Também fui com a intencionalidade de me aproximar dos alunos formandos em Direito, Engenharia e Medicina da UBA, para ampliar minhas reflexões acerca dos interesses e valores na docência oriundos dos diferentes campos profissionais..

O plano foi aceito e meu estágio na UBA iniciaria em 3 de setembro do mesmo ano. Diante disso, tive de realizar o trabalho de campo na UNISUL e UNIVALI em apenas um mês, na perspectiva de levar comigo todos os dados empíricos do estudo.

Assim que alunos e professores retornaram do recesso de julho, iniciei a maratona. Na UNIVALI, fiz contato com a Pró-Reitoria de Ensino e em seguida fui colocado em contato com os três coordenadores de cursos, para marcar a data de coleta de dados. Ao chegar, prontamente me conduziram às salas de aula para que pudesse aplicar o questionário. A partir desses dados, localizava o professor, indicado pelos alunos, que deveria ser entrevistado. Por telefone, anunciava o motivo de minha ligação e marcava as entrevistas. Ao todo, foram três viagens a Itajaí e uma permanência de dois dias em cada uma delas, coletando os dados.

Dos professores indicados, apenas um do curso de Direito, após três ou quatro ligações, se mostrou reticente, alegando não disponibilizar de tempo para me atender.

Entrevistei, então, o segundo indicado, no espaço de sua escola de preparação para cursos da OAB. Os dois professores do curso de Engenharia Civil indicados me concederam as entrevistas na própria UNIVALI. Já os dois professores da Medicina, ambos preceptores do internato, entrevistei-os no Hospital Marieta Konder Bornhausen, Itajaí, logo após a aplicação do questionário aos alunos.

Na UNISUL, os contatos iniciais foram com a Diretoria de Graduação e, após, com os coordenadores dos cursos. Após a aplicação do questionário e identificação dos professores que deveria entrevistar, também por telefone marquei as datas, locais e horários.

Os dois professores indicados da Engenharia, entrevistei-os no espaço do Centro de Tecnologia e Engenharia da UNISUL. O professor indicado do Direito, entrevistei-o em seu escritório de Advocacia, localizado em Criciúma, onde reside. Dos dois professores indicados da Medicina, após aplicação de parte do questionário com alunos que estavam atuando em ambulatório na Unidade de Saúde no Bairro Morrotes, um entrevistei nesse mesmo local e, o outro, em seu consultório no centro da cidade de Tubarão.

As entrevistas, do tipo semi-estruturada (Anexo II), foram gravadas e transcritas. As entrevistas do tipo semi-estruturada, conforme afirma André (1995, p. 28), “têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados”. É uma técnica importante para esse tipo de estudo, pois permite correções, esclarecimentos e adaptações, uma vez que há interação direta entre o pesquisador e o entrevistado,

A entrevista, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 134), pode ser “utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”, obrigando o deslocamento do entrevistador de seu lugar para, de certa forma perceber a visão dos participantes do estudo. Por oferecer certa flexibilidade, exige a atenção do entrevistador para conduzir a entrevista/conversa para a obtenção dos dados de seu interesse. O que importa, segundo ainda os autores, é ouvir cuidadosamente cada palavra, “como se fosse potencialmente desvendar o mistério que é o modo de cada sujeito olhar para o mundo” (p. 137).

Pretendia que os docentes, ao serem entrevistados, narrassem a própria experiência vivida, pois cada pessoa, em determinado momento, é a síntese do que já viveu e do que gostaria de viver. O exercício de articular o discurso sobre o passado, sob a ótica do presente, é sempre seletivo e, por isso, se torna o sistema de referência do que é e do que foi significativo.

Ao falar, o sujeito não apenas faz o relato de uma listagem de acontecimentos, mas faz uma tentativa de ligá-los, tanto em relação ao tempo quanto ao sentido. Afinal, falam sobre uma cadeia de acontecimentos e fatos que constroem sua vida individual e social.

Hall (1997) ensina que *damos significado* a partir do que fazemos das coisas e o que dizemos, pensamos, sentimos e de como as representamos. Em parte damos significado aos objetos, pessoas e eventos através da estrutura de interpretação que trazemos conosco e, em outra, damos significado através da forma como utilizamos as coisas, ou às integramos em nossas práticas do cotidiano.

Toda pesquisa com entrevistas é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca de idéias e de significados. Nesse processo, várias realidades e percepções foram exploradas, descobertas e desenvolvidas. As palavras de Bauer e Gaskell (2002, p. 173) são especiais nesse sentido.

Quando nós lidamos com sentidos e significados sobre o mundo e sobre os acontecimentos, existem diferentes realidades possíveis, dependendo da situação e da natureza da interação. Desse modo, a entrevista é uma tarefa comum, uma partilha e uma negociação de realidades.

O quarto procedimento adotado foi o levantamento das fontes documentais que pudessem contribuir com o estudo. Os documentos analisados foram os instrumentos de avaliação institucional utilizados pelas IES, os documentos que abordam os programas de capacitação docente de cada uma delas e as revistas e boletins informativos mais lidos pelos professores, produzidos pelos órgãos de classes correspondentes. Embora tenha exposto os procedimentos nessa seqüência, não significa dizer que os trabalhos foram realizados de forma linear, sem idas e vindas, o que seria improdutivo e inviável nesse tipo de pesquisa.

Como alertam Bogdan e Biklen (1994), numa investigação qualitativa o processo é tão ou mais importante que os resultados ou os produtos da investigação. O que interessa é conhecer qual o caminho percorrido para que a realidade seja como ela é, o que está interferindo/influenciando na ocorrência de determinado fenômeno e como ele está repercutindo nas pessoas e grupos investigados.

4.6 A perspectiva de análise

De posse do material empírico dediquei-me às análises com base nos documentos institucionais mencionados, nos questionários e depoimentos dos alunos e nos depoimentos docentes, levando em conta o referencial teórico escolhido no decorrer da pesquisa.

Berger & Luckmann (1985, p. 109) fazem um alerta sobre as análises, pois são elas que devem revelar “as mediações existentes entre os universos macrocosmos de significações, que foram objetivados pela sociedade, e os modos pelos quais estes universos são subjetivamente reais para os indivíduos”.

Procurei buscar os sentidos, as articulações dos diferentes significados, pois o real é um processo complexo, dinâmico, está em movimento. Além disso, estamos diretamente envolvidos nesse processo e ajudamos a construir a realidade. Por isso, tomei muito cuidado ao fazer as perguntas ao material empírico, pois sabia que, dependendo delas, alguns aspectos poderiam aparecer com mais força, com mais clareza do que outros. Dessas escolhas dependeria o alcance dos objetivos da pesquisa e a coerência com o tipo de abordagem.

Levei em conta o que apontam Bogdan e Biklen (1994), de que a análise dos dados ocorre de forma indutiva. Não havia intenção de confirmar hipóteses, mas construí-las a partir do recolhimento, agrupamento e inter-relacionamento dos dados. Algumas questões importantes só apareceram e ficaram mais claras após a coleta de dados. Por ser um processo complexo, dinâmico e não linear, eles sugerem que seja realizada a análise concomitantemente à coleta, possibilitando o redirecionamento e/ou aprofundamento do processo de investigação. Dessa forma, durante a coleta, pude procurar identificar temas e relações, construindo interpretações e gerando novas questões, até a análise final.

Para Bogdan e Biklen (1994), o significado é de importância vital. O pesquisador precisa tentar apreender o modo como as pessoas dão sentido às suas experiências, às suas vidas, procurando certificar-se de que as perspectivas dos diferentes sujeitos envolvidos no processo investigativo foram apreendidas adequadamente, pois a condução da investigação qualitativa implica uma espécie de diálogo com os sujeitos.

Em estudo recente, Broilo (2004) destacou que o processo de construção das categorias pressupõe uma trajetória de interpretação do conteúdo contido nos depoimentos dos sujeitos. As categorias podem ser empregadas para estabelecer classificações, agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de fazer abrangências mais amplas. Em seus estudos, Minayo (2000) tem reforçado que esse tipo de procedimento pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa.

Por ter esse entendimento, não defini as categorias de análise de antemão, pois sabia que deveriam emergir a partir do meu esforço, competência e criatividade em estabelecer as relações entre o referencial teórico e os dados coletados. Foram elas construídas e elaboradas no decorrer da pesquisa, uma vez que não era meu desejo fazer delas amarras que pudessem resultar apenas no enquadramento do material coletado no campo.

A partir dos textos que foram construídos por meio das transcrições das entrevistas e também das respostas dos alunos aos questionários, realizei a análise dos dados utilizando os princípios da Análise de Conteúdo (BAUER, 2002).

Uma das possibilidades apontadas pela análise de conteúdo é a reconstrução de “mapas de conhecimento”, uma vez que, após as transcrições, eles ficam corporificados em textos. As pessoas usam a linguagem para representar o mundo como conhecimento e autoconhecimento. Para reconstruir esse conhecimento, diz Bauer (2002, p. 194), a análise de conteúdo “pode necessitar ir além da classificação das unidades do texto, e orientar-se na direção de construção de redes de unidades de análise para representar o conhecimento não apenas por elementos, mas também em suas relações”.

O mesmo autor chama a atenção para que a análise de conteúdo não seja a última palavra em nenhum texto, mas um encontro objetivado por meio da sistematicidade e referenciação para além de si, em direção a outros textos e atividades de pesquisa. Trata-se, sobretudo, de mais uma contribuição à interpretação aberta de um *corpus* de texto.

Partindo da compreensão de que a realidade é uma construção social, realizei a análise do material coletado, à luz do referencial teórico previsto no projeto, que foi se ampliando e se tornando próprio à medida que o trabalho foi sendo desenvolvido, interpretado, elaborado, ressignificado e reconstruído.

5 DE PROFISSIONAL LIBERAL À DOCENTE: O CAMINHO PERCORRIDO

As três instituições que serviram de base para este estudo atuam no Ensino Superior há mais de trinta e cinco anos. Entretanto, muitos cursos de graduação foram criados nos últimos 10 anos, o que demandou a busca de novos docentes que respondessem às necessidades acadêmicas.

O tempo de docência dos professores pesquisados varia de três a treze anos, e a maioria deles tem entre quatro a seis anos de atuação na universidade.

São professores que tiveram ou que ainda possuem forte atuação no campo profissional, mas, ao optarem pela docência e se identificarem com ela, trataram de trilhar um caminho que lhes desse maior garantia de realizar um trabalho de qualidade na universidade.

5.1 Das formas de ingresso à situação atual

A forma de ingresso dos docentes não foi realizada da mesma forma. Dos catorze entrevistados, oito foram admitidos na docência por convite da coordenação dos cursos em que iriam atuar, enquanto seis participaram de processo seletivo chamado por editais públicos, que consistiam em prova de títulos e de entrevista com banca examinadora.

Percebe-se, a partir das entrevistas e da análise do quadro docente de cada uma das instituições, que a prática do convite para ingresso na universidade era comum até o ano 2000. Uma das razões possíveis para a mudança desse procedimento reside no fato de ter havido pressões por mais transparência e lisura nos processos administrativos e acadêmicos das universidades comunitárias. O Ministério Público e o Ministério do Trabalho de Santa Catarina passaram a fiscalizar com mais rigor as instituições que se caracterizavam como entidades filantrópicas, sem fins lucrativos.

Outra razão para a implantação de processo seletivo para a contratação de novos docentes se relaciona à necessidade de as instituições contratarem mais mestres e doutores para atuarem nas atividades-fim da universidade, conforme exigência da LDB. Com os editais tornando públicas as vagas e os critérios de seleção, privilegiando com pontuação elevada o título de mestre e doutor, houve uma crescente titulação dos professores das universidades.

O curso de maior número de professores admitidos sob a forma de convite – últimos a entrarem dessa forma – foi o de Medicina.

A composição do quadro docente inicial é uma das dificuldades encontradas pelos

gestores no processo de implantação de qualquer curso novo de graduação, problema que os demais, por existirem há mais tempo, já haviam superado.

Dos cinco profissionais liberais, médicos, convidados a atuarem como docentes nos cursos de Medicina, três deles deixaram claro, em seus depoimentos, o principal motivo pelo qual foram contratados: “Fui convidado pela coordenação do curso por ter experiência na área e porque fazia parte do corpo clínico do hospital (...) onde se fazia a maior parte dos internatos”; “Fui convidado pela coordenação para dar a disciplina e criar internato na área em que já atuava no ambulatório”; “Fui convidado pela coordenação do curso por ser minha especialidade e porque tinha muita experiência nessa área”.

As exigências para a implantação e o reconhecimento dos cursos de Medicina são significativas tendo em vista a tradição e o valor simbólico e cultural atribuído aos conhecimentos da área, ao status da formação e da profissão. A busca por profissionais com experiência em certas especialidades, para atuarem na docência e ajudarem a implantar o sistema de internato em determinadas especificidades, correspondentes a suas atuações no campo profissional, ajuda a compreender a justificativa de selecionar professores por convite.

Nos cursos de Engenharia Civil, dos cinco professores entrevistados, três ingressaram por processo seletivo e dois por meio de convite. Também nos cursos de Engenharia Civil apareceram dois casos em que os profissionais ingressaram como professores, em virtude da experiência e do reconhecimento que tinham no campo profissional. Um deles ingressou na Universidade em 1993, sob a forma de convite, e, dentre os entrevistados, é o que possui maior tempo de atuação na docência. Ele disse: “Eu tinha o perfil profissional para aquela cadeira. Tinha uma bagagem profissional muito boa. Aí faltou um professor e me convidaram para dar aula de estrutura” (professor da Engenharia Civil).

Outro professor da Engenharia Civil iniciou suas atividades na universidade em 2003, deixando claro que ingressou por processo seletivo.

Quando estavam montando o curso de Arquitetura, me convidaram para fazer parte do corpo docente. Aí perguntei o que devia fazer. Então, disseram que eu tinha que fazer, no mínimo, especialização. Fiz especialização e, depois, ingressei por processo seletivo.

A mudança de postura e exigência institucional em relação a formas de ingresso na docência, exigindo um mínimo de titulação e participação em processo seletivo, que ocorreu nos últimos anos, pode ser compreendida como um avanço. Essa perspectiva é partilhada pelos entrevistados.

No início, a idéia era pegar os profissionais da região e montar um curso. Não havia muita necessidade de atuação e titulação. Mas depois perceberam que não era bem assim. De qualquer forma, fui fazer o curso de Didática e Metodologia de Ensino Superior, para ter uma titulação mínima para ingressar no curso (professor da Engenharia Civil).

Para melhor visualizar a condição dos entrevistados, apresento o quadro abaixo.

Quadro 2 – Forma de ingresso e condição atual dos pesquisados.

Curso	Titulação atual quando ingressou	Ano de Ing.	Forma de ingresso	c/h atual	Atividades profissionais
Prof. Direito	Especialista (Ing. Graduado)	1998	Convite	23	Advogado atuante
Prof. Direito	Mestre (Ing. Especialista)	1998	Convite	24	Advogado atuante Faz pesquisa
Prof. Direito	Mestre (Ing. Mestre)	2001	Processo Seletivo	16	Tem escola de preparação para exame da OAB
Prof. Direito	Especialista (Ing. Especialista)	2001	Processo Seletivo	12	É Promotor Público
Prof. Engenharia	Especialista (Ing. Especialista)	2003	Processo Seletivo	12	Possui escritório de engenharia e construtora
Prof. Engenharia	Doutorando (Ingressou Mestre)	2002	Processo Seletivo	40	Algumas consultorias. Dedicção maior à universidade, faz pesquisa
Prof. Engenharia	Doutor (Ingressou Mestre)	2000	Convite	40	Algumas consultorias. Dedicção maior à universidade, faz pesquisa
Prof. Engenharia	Mestre (Ingressou Mestre)	2000	Processo Seletivo	40	Dedicção total à universidade, faz pesquisa
Prof. Engenharia	Especialista (Ing. Especialista)	1993	Convite	40	Algumas consultorias Dedicção maior à universidade
Prof. Medicina	Especialista (Ing. Especialista)	1997	Convite	40	É medico atuante
Prof. Medicina	Especialista (Ing. Especialista)	1997	Processo Seletivo	40	É médica atuante
Prof. Medicina	Doutor (Ingressou Doutor)	2000	Convite	40	É médico atuante Faz pesquisa
Prof. Medicina	Especialista (Ing. Especialista)	2000	Convite	40	É médico atuante
Prof. Medicina	Especialista (Ing. Especialista)	2000	Convite	38	É médico atuante

Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo autor.

Pelo quadro, observa-se que, nos cursos de Direito, dos quatro professores entrevistados, dois ingressaram em 1998 por convite e dois por processo seletivo em 2001,

evidenciando a mudança nos procedimentos, critérios e formas de contratação. Todos são horistas e possuem de 12 a 24 horas semanais de dedicação à universidade. Dois possuem titulação de mestre e dois de especialista. Um dos professores mestre, além de atuar no ensino, desenvolve também projeto de pesquisa junto à sua instituição.

Dos cinco professores dos cursos de Engenharia Civil, apesar de alguns ocasionalmente desenvolverem projetos fora da universidade, quatro possuem dedicação de tempo integral à universidade. Somente um professor é horista, com 12 horas semanais, e dedica maior tempo à sua atuação como engenheiro em sua empresa de construção civil. Dos cinco, dois são especialistas, dois são mestres e um faz doutorado e um é doutor. Os três professores com maior titulação atuam também na pesquisa e desenvolvem seus projetos junto ao curso e à instituição em que atuam.

Dos cinco professores dos cursos de Medicina, quatro são especialistas e um é doutor. Somente o professor que possui titulação de doutorado está envolvido em projetos de pesquisa em grupo consolidado pelo CNPq. Possuem entre 38 e 40 horas semanais de carga horária nas universidades. Entretanto, também atuam no campo profissional, prestando serviços em seus consultórios particulares, hospitais ou ambulatórios públicos. Dizem eles: “A minha carga horária, efetivamente, é de 8 horas semanais. São as horas em que convivo com os alunos” (professor da Medicina); “Tenho 22 horas na universidade. Eu tenho que deixar mais de lado o consultório por causa da universidade” (professor da Medicina).

Todos os professores estão integrados em planos de cargos e salários e possuem situação regular nas instituições.

Dos entrevistados, cinco professores estão envolvidos em projetos de pesquisa, um da área de Direito, três na de Engenharia Civil e um de Medicina, todos eles com titulação de mestre ou doutor. Somente um professor que possui a titulação de mestre não desenvolve projetos de pesquisa na universidade, resumindo sua atuação estritamente ao espaço de sala de aula. Percebe-se claramente a relação entre formação acadêmica em nível de pós-graduação *stricto sensu* e a possibilidade de desenvolvimento da pesquisa.

A maior titulação dos docentes está nos cursos de Engenharia Civil, bem como o maior número de professores com tempo integral. Conseqüentemente, aí se localiza o maior número de docentes envolvidos em projetos de pesquisa institucional. Mesmo atuando em instituições com pouca trajetória em pesquisa, o campo carrega essa tradição, pois historicamente foi valorizada a atividade de pesquisa nas Engenharias, nas quais vários cursos de pós-graduação são consolidados e bem conceituados nacional e internacionalmente. A área das Engenharias recebeu tratamento diferenciado durante o período de expansão da pós-

graduação no país, principalmente nos anos da ditadura militar, quando houve uma explosão nos investimentos em Ciência e Tecnologia necessárias ao desenvolvimento nacional proposto pelo modelo econômico dominante. Essa história marcou a formação dos professores das várias engenharias, bem como das ciências básicas que lhes dão suporte.

O fato de a maioria ter dedicação integral à universidade pode também indicar que, em termos salariais, esta seja uma boa opção para engenheiros civis, se comparado com as demais atividades do campo profissional no mercado de trabalho.

5.2 Razões da opção pela docência

As razões e as motivações que levam um profissional liberal a se interessar pela docência são diversas. Certamente os depoimentos não esgotam as suas possibilidades de compreensão, porém dão indícios da complexidade e da heterogeneidade desse processo.

Nove razões foram apontadas pelos professores: o desejo de ser docente; a necessidade e a oportunidade de atualização profissional; o status e o respeito no campo profissional; o desejo de fazer pesquisa; a influência dos pais; a influência de seus professores; problemas de saúde; a instabilidade no emprego e o mero acaso.

O **desejo de ser docente** aparece como o principal fator para cinco professores, três do curso de Direito, um do curso de Engenharia Civil e um do curso de Medicina. A decisão pode ter ocorrido por uma forte identificação à docência percebida durante o curso de graduação. Os depoimentos mostram essa identificação: “Existia uma vontade interna de poder, um dia, lecionar. Na graduação tu vais percebendo as lacunas do curso. Aí eu pensava: acho que nisso eu posso ser melhor do que quem está me dando aula” (professor do Direito); “Sempre tive vontade de ser professora, sempre me imaginei sendo preceptora de internato, pois durante a residência achava o máximo os preceptores da clínica médica” (professora da Medicina).

Nota-se, nos depoimentos, que esses professores identificaram, já na graduação, o desejo de ser docente. Chama a atenção, porém, a diferença das experiências, pois uma toma como base os referenciais negativos de professores que teve, enquanto a outra, os referenciais positivos.

Cabe ressaltar que o desejo de ser docente foi percebido durante o curso e não antes da escolha da formação acadêmica.

Em relação à medicina, conforme Souza Filho e Naujorks (2005, p. 38), a depreciação social do professor “dificilmente faria com que um vestibulando se inscrevesse

no concurso vestibular para um curso extremamente disputado, no qual a relação candidato/vaga é altíssima, com o objetivo de ser docente”. Segundo os autores, a identificação com a docência é dificultada pelo fato de o curso de medicina não oferecer nenhuma disciplina que tenha sequer uma conotação pedagógica. Essa reflexão infere-se sobre os demais cursos de formação de profissionais liberais.

O desejo de se tornar docente em nível superior também aparece ligado a uma identificação percebida a partir de experiências de docência em outros níveis e modalidades de ensino ou, ainda, da frequência a cursos de especialização: “Foi pela certeza que tive pela identificação com a profissão quando trabalhei no ensino médio. Depois, quando eu fazia especialização, os professores falavam sobre as experiências deles. Eu vi que era o que eu queria” (professor do Direito); “Eu sempre gostei muito de dar aula. Desde que comecei no cursinho, tinha a sensação de que eu estava fazendo algo que eu gostava, amava” (professor da Direito).

A **necessidade e a oportunidade de atualização profissional** apareceram como uma segunda razão que pode estimular o caminho da docência na educação superior. O fato de associarem a docência à necessidade de se manterem atualizados aparece em depoimentos de quatro professores, sendo um do Direito, dois da Engenharia Civil e um da Medicina. Diz um deles que “precisava ir além, me atualizar. Fui procurar na docência essa forma de crescer em nível de conhecimento” (professor do Direito); Ou: “Foi porque eu teria que estudar, estar atualizado. Estou com todo o conteúdo, toda a teria fina” (professor da Engenharia).

Este “ir além” ou “teria que estar atualizado” demonstra que a oportunidade e a busca de atualização aparecem voltadas a satisfazer uma necessidade encontrada no exercício da profissão. As razões da opção pela docência parecem estar associadas à clareza de que a atualização é fundamental para potencializar a atuação e o domínio no campo profissional e, não ao contrário, como sendo a condição básica para a atuação docente. Considerando que a atualização profissional pode se dar de diferentes formas por meio de cursos, seminários, treinamentos profissionais e não necessariamente pelo exercício da docência, parece haver o reconhecimento e um juízo de valor atribuído ao “lugar” da docência. Mesmo não sendo explícitos, demonstram entender os professores que o “lugar” da docência exige atualização no campo de saber.

O “lugar” da docência é um contínuo espaço de tensão de saberes onde o professor se expõe e explicita seus conhecimentos perante os alunos e a sociedade. A publicação do saber tem repercussão no prestígio do profissional liberal, refletindo em seu campo de atuação. Essa relação aparece no depoimento de um dos professores:

Muitos entram no magistério achando que ser professor dá status. Tem advogado que acaba fazendo ‘bico’ porque acha que ser professor na universidade dá projeção para o mercado de trabalho. Aí, quando ele percebe, o pessoal está falando mal dele no mercado porque ele é mau professor. Acaba denegrindo a própria imagem como profissional, que pode até ser boa, mas por ser mau professor prejudica seu trabalho (professor de Direito).

A necessidade de buscar conhecimentos e de se atualizar, apontada pelos quatro professores acima mencionados como o motivo de optarem pela docência, aparece de forma associada diretamente à busca de **status e reconhecimento no campo profissional**. No depoimento de dois deles, um da Engenharia e outro da Medicina, essa condição assim se expressa:

Tudo é uma via de mão dupla. A gente começa a ter o domínio. Eu estou com todas as normas atualizadas, todo o conteúdo (...) Fica mais fácil aqui fora, no mercado, pois tu tens um respeito um pouco maior. Então nada é por acaso, tudo tem duas mãos (professor da Engenharia).

Primeiro, pelo desafio, uma coisa nova, (...) e segundo, pelos benefícios que a gente sabe que traz para o médico. Ou seja, como professor, a exigência de se manter em contato com o novo, pois é obrigado a estar sempre renovando, revendo os conceitos da medicina, de tratamentos e pelo benefício que isso reverte como profissional também no consultório em função do status de professor da universidade. Tanto o reconhecimento pelos colegas médicos como pela população em geral (professor da Medicina).

As relações de poder no campo científico e no campo profissional, apontadas por Bourdieu (1983), aparecem de forma implícita quando os motivos de optar pela docência referem-se à busca de atualização e crescimento profissional e de forma explícita quando afirmam, em seus depoimentos, que decidiram por ela por reconhecerem que significado teria para eles se tornarem docentes universitários em termos de status profissional.

Cunha e Leite (1996) pesquisaram o perfil valorativo de grupos de professores e destacaram que, geralmente, para os cursos das chamadas profissões liberais, vale mais o desempenho que os docentes têm fora da universidade (casos de sucesso, localização do consultório ou escritório, congressos documentados em jornais, etc.) “e o reconhecimento, pelos alunos, como bom professor, porque isto também constrói a sua reputação” (p. 37).

Outra razão que aparece como motivação para a busca da docência na educação superior de profissionais liberais é o **desejo de fazer pesquisa**. Dois entrevistados, um professor da Medicina e outro da Engenharia, atualmente um doutor e o outro doutorando respectivamente, ao relatarem suas razões, apontaram para o gosto pela pesquisa como uma razão importante. Atribuíram esse gosto à experiência vivida durante o curso de graduação,

principalmente porque tiveram o privilégio de participar de projetos de iniciação científica. O egresso com esse perfil tende a se encaminhar para o mestrado, pois vê na titulação e na carreira acadêmica na universidade o lugar propício para continuar sendo pesquisador, além de professor.

Na fase final do curso de graduação comecei a me interessar mais pela atividade acadêmica por gostar de estudar. Achava que o mestrado seria uma oportunidade legal, que eu estaria abrindo a possibilidade de entrar na vida acadêmica. Já havia a identificação, a vontade de fazer pesquisa (professor da Engenharia).

Eu sempre soube, desde a faculdade onde participei de projetos de iniciação científica, que o que eu queria era pesquisar. E nisso necessariamente a universidade tem que estar enquadrada, precisa pesquisar. Desde o começo da minha formação tinha essa intenção (professor da Medicina).

O fato de apenas dois professores escolherem a docência pela perspectiva de fazer pesquisa traz à tona uma característica particular das universidades privadas que em geral, não têm tradição nessa atividade. As universidades da ACAFE, com foco quase que essencialmente no ensino, podem estar constituindo a representação do que delas se espera, aproximando-as das instituições públicas, onde o forte é a pesquisa. Como demonstrou Bazzo (2007, p. 145), em estudo recente, os professores “de maneira geral, todos, seniores e ingressantes, enfatizam a importância que teve a possibilidade de fazer pesquisa em sua decisão de ingressarem na carreira docente na universidade”. Apesar de a pesquisa estar apenas iniciando nas Universidades da ACAFE, os dois professores tiveram suas expectativas iniciais satisfeitas, ressaltando a importância dessa faceta de seu trabalho.

A partir dos depoimentos coletados foi possível identificar, também, a **influência de ex-professores** nas razões de quem busca a docência. Essa influência foi reafirmada por três deles, sendo um do Direito e dois da Medicina. Experiências positivas durante a graduação foram decisivas para eles. “Tinha um professor de Penal, Procurador do Estado, que me chamava a atenção. Foi a disciplina pela qual me apaixonei, até pela didática dele. Era o referencial que eu tinha e fui chamado para substituir o cara que era o meu referencial” (professor do Direito). Parece que, além de influenciar na decisão de se tornarem docentes, continuam sendo seus referenciais no presente.

Sempre me imaginei sendo preceptora de internato. Durante a residência achava o máximo os preceptores da clínica médica (...) Sempre admirei meus professores, especialmente aqueles afetivos, que amavam o que faziam, que faziam por inteiro, que deixaram mensagens indeléveis, que me ensinaram a ser ética, a pensar por mim, a analisar fatos, a saber o que é certo, o como fazer (professora da Medicina).

A relação entre referenciais positivos de professores na definição da escolha da profissão docente foi apontada nos estudos de Tardif (2002). Também Castanho (2000) e Cunha (1989, 1998a) e outros pesquisadores perceberam essa relação em estudos anteriores.

A **influência dos pais** foi, também, importante para alguns profissionais, principalmente quando esses foram ou são professores. Tardif (2002) aponta a relação familiar como importante, a partir das pesquisas que realizou com professores de séries iniciais do ensino fundamental. Afirma que muitas vezes a decisão tem forte relação com uma “história de família”. Percebe-se que o fato de conviverem em um ambiente propício à docência teve impacto em dois professores, filhos de professores universitários. “Eu sempre pensei em passar pela docência na Engenharia. Meu pai foi professor. Ele é formado em Economia. Isso já vem de berço” (professor da Engenharia).

Meu pai e minha mãe não eram médicos, mas, professores universitários do Curso de Medicina. Eu fui criado num ambiente de aula, pois meus pais eram somente professores, não exerciam suas profissões liberais. A vida tem dessas coisas: a forte influência dos meus pais e a faculdade, onde tive bons professores (Professor da Medicina).

Cabe aqui lembrar o alerta de Bourdieu (1996) ao mencionar as *razões práticas* sobre a escolha da profissão. Para muitas famílias, a escolha da profissão constitui-se uma via de reprodução social e cultural, sobretudo para aquelas onde os pais são profissionais em exercício da mesma profissão. Segundo o autor, a família assume um papel determinante na manutenção da ordem social e na reprodução das relações sociais. É um dos lugares por excelência de acumulação das diferentes espécies de capital e de sua transmissão entre as gerações.

Bourdieu (1991) faz uma observação importante em relação à vocação. Diz que, antes de ser algo natural, a vocação é algo que se constitui num longo processo pelo qual se produz um ajuste entre as posições e disposições dos agentes, vinculadas às histórias dos sujeitos, em um campo social determinado. Ao término desse processo, os campos asseguram seu bom funcionamento por meio de seus agentes dotados de *habitus*. Sendo assim, os sujeitos fazem escolhas, posicionados socialmente em relação às diferentes profissões na sociedade.

Estudos realizados por Mercado (2004) também demonstraram a força da família na definição da escolha do curso de graduação e da futura profissão em adolescentes. A autora aponta como os pais intervêm usando estrategicamente seus recursos sociais para convencer os jovens a seguirem determinadas profissões ou avalizarem suas decisões. Os jovens ficam

com poucas chances de reverter o jogo em que estão envolvidos. Os depoimentos dos professores confirmaram essa tendência ao demonstrarem que a trajetória profissional dos pais interferiu, em alguma medida, na decisão que tomaram.

Esses profissionais liberais, após atuarem no campo profissional relacionado à sua formação universitária, decidiram também ser docentes e estiveram imersos, durante muito tempo, num ambiente com formas prévias de pensar e conhecer o mundo, de valorar a educação e a docência. Essas formas e estruturas foram se naturalizando por estarem presentes na cotidianidade em que estiveram imersos e que lhes parece tão familiar, justamente porque se constituíram no seio da família.

Essas *disposições* que levam um profissional liberal a decidir atuar como docente podem estar alicerçadas em forças externas, influenciadas, também, pelas condições históricas do contexto em que estão inseridos. Contudo, se não tivesse ocorrido um encontro de *habitus* e uma satisfação de necessidades, convergindo em uma identificação com a docência, talvez nossos interlocutores tivessem desistido da nova profissão.

Problemas de saúde relacionados ao excesso de trabalho e à **instabilidade no emprego** foi fator presente na decisão de mudança de rumo na atuação profissional de uma entrevistada. Constantes mudanças no mundo do trabalho, exigindo novas formas de atuação e domínio de novas tecnologias e mudanças nas atividades econômicas advindas do mundo globalizado, têm alterado as relações trabalhistas, gerando muitas vezes instabilidade no emprego. O depoimento de uma professora revela essa perspectiva.

Trabalhava numa empresa que foi vendida. Em três meses que se seguiram, chegamos a trabalhar 20 horas por dia. Estava uma loucura, corte de pessoal, instabilidade. E esse acúmulo de trabalho me levou a ter um problema de saúde. E aí pensei: Eu ainda não tenho 30 anos e já estou aqui há seis fazendo a mesma coisa. Não tenho mais muito que aprender. Por que não volto a estudar? Eu queria fazer doutorado, mas dentro da empresa não dá para fazer (professora da Engenharia).

A universidade aparece mais uma vez como uma possibilidade de estudar, de elevar o nível de formação profissional e de fazer pesquisa, e essa condição atrai alguns profissionais.

Cunha (1989) e Anastasiou (2002) também apontaram, a partir de pesquisas realizadas, que a entrada na docência de profissionais liberais na educação superior, muitas vezes, pode se dar por **mero acaso**, sem uma preparação ou uma intencionalidade mais explícita. Segundo Cunha (1989, p. 81), “algumas decisões quanto à profissão ocorrem muito mais como fruto da experiência pessoal, meio ao acaso, do que decisões pré-destinadas ao

magistério”. Também ocorrem casos em que o egresso da graduação, por não conseguir inserção imediata no mercado de trabalho, continua sua formação em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, com bolsa de estudo. Como a formação em nível de mestrado e doutorado cada vez mais se torna exigência para a docência universitária, muitos estudantes, deste nível de formação, são convidados a seguirem a carreira acadêmica. Foi o caso de um professor da Engenharia.

Eu nem pensava nesta possibilidade de dar aula. Eu estava no mestrado e, quando ia para o doutorado, apareceu esta proposta. Foi uma coisa tão rápida que não tive tempo nem pra pensar. Foi um convite, e vim rapidamente. Assumi e comecei a trabalhar (professor da Engenharia).

Um professor deixou claro essa situação e a condição inicial, afirmando ter se surpreendido com o convite e se tornado professor por mero acaso.

Foi um convite da universidade. Fui chamado, mesmo sem um curso, sem pós. O coordenador me ligou e disse que gostaria que eu pegasse aulas. Perguntou se eu estava disposto a assumir e aí perguntei: quando começa? Semana que vem, me disse (professor do Direito).

Os motivos de optarem pela docência são diversos, diferentes, difusos, porém fica evidente que a realização pessoal e profissional e uma forte identificação com a docência os unificam. Essa identificação com a atividade docente, de certa forma, ajuda a compreender porque esses docentes foram bem avaliados pelos seus alunos. Há um componente de prazer no que eles fazem.

Adoro o que faço. Ser professora deu sentido à minha vida profissional; sou perfeitamente realizada com a atividade. Faz muito bem para auto-estima fazer algo que se gosta e, na minha situação atual, ser reconhecida pelos alunos como eu reconhecia meus professores queridos (professor da Medicina).

Nem pensei nessa possibilidade de dar aula. Mas quando comecei eu gostei e vi que talvez fosse a profissão em que eu fosse ficar para o resto da vida. Inclusive estou até hoje. E agora que vi que era meu objetivo de vida, tracei metas e pouco a pouco as estou atingindo (professor da Engenharia).

Independentemente da forma de ingresso e da motivação que os levou a buscar a docência, a identificação que construíram com a atividade docente é uma característica dos professores bem avaliados pelos alunos, nos três cursos das três universidades pesquisadas.

5.3 Referências balizadoras no início da docência

O profissional liberal, ao ingressar na docência universitária, traz consigo experiências adquiridas no campo profissional, bem como os referentes de docência que construiu durante sua trajetória como aluno. Todavia, a docência é uma atividade profissional que requer saberes diferenciados tanto daqueles exigidos para o exercício da profissão liberal quanto dos saberes percebidos e adquiridos na condição de aluno.

Se **experiências positivas de ex-professores** foram reconhecidas como determinantes para alguns dos entrevistados, é evidente que essas referências foram também marcantes para o início de suas atividades docentes. Três entrevistados, um de cada curso pesquisado, ressaltaram que os professores que eles tinham como referência, com os quais compartilharam experiências muito positivas, foram seus modelos iniciais de atuação.

Tive alguns pontos que me marcaram, para não ficar perdido, sem saber o que fazer no início. Foi marcante um professor da época de faculdade. Sua aula era fascinante. Eu me espelhava nele. Percebia que a forma como ele lecionava e conduzia a aula era porque tinha pleno domínio da turma. Sabia a hora de fazer uma brincadeira, a hora de estar dando exemplos. Era um modelo de professor (professor do Direito).

Alguns professores de graduação exerceram influência sobre mim. Eu pensava no por que eu os achava os melhores professores e de como era o método deles. Achei que, se fizesse parecido, o pessoal iria gostar da minha aula por causa disso também (professor da Engenharia).

O que mais me marcou, caracterizou foi no final, na parte clínica. As minhas referências de aprendizado eram de médicos que nem faziam parte da faculdade de medicina. Eu aprendi muito com eles na prática, no estágio da UTI, enquanto aluno. Tive monitoria de pessoas que sabiam muito e ensinavam. Eles tiveram um papel importante na minha formação. No Hospital das Clínicas, as pessoas com quem eu mais aprendi não eram todos professores titulares. Os contratados na UTI tinham uma empatia muito grande. E eu tive na minha formação esse tipo de modelo (professor da Medicina).

Anastasiou (2002, p. 9) afirma que, por falta de outro referencial de ação, o professor “seleciona de suas experiências como aluno, àquelas que considerou mais adequada e passa a reproduzi-las em sala de aula”. Essa mesma constatação também foi apresentada por Cunha (1989) quando percebeu, em seus estudos, que a construção de saberes pedagógicos do docente de ensino superior se apóia nas suas aprendizagens como aluno.

As experiências que balizam o início da docência não são somente as positivas, bem avaliadas por eles, senão também as **experiências negativas de ex-professores**. Três professores afirmaram que se preocuparam inicialmente em não repetir práticas abominadas

por eles enquanto alunos. Dizem: “Inconscientemente, sempre há referências, mas nada planejado. Eu lembro de alguns professores, mas lembro mais das experiências negativas. Eu estudei na Federal e peguei muito professor ruim” (professor da Engenharia). “É engraçado que eu lembro muito das coisas negativas, e das positivas não lembro. Das negativas, você diz: Isso eu não vou fazer! Isso acontece com frequência, principalmente em relação ao preparo das aulas” (professor da Medicina).

Acho que não tive bons professores. No meu curso, acho que não teve alguém que pudesse ser a referência. Mas eu sabia o que queria: era dar uma matéria bem básica e tentar fazer que “aquela coisa” entrasse neles como algo mais aplicado, mas sem ter uma figura pré-concebida de professor. Tive poucos bons professores. Tive muito mais maus professores, portanto sabia o que não deveria fazer. É mais fácil dizer o que não fazer do que o que fazer (professor da Medicina).

Dos catorze professores entrevistados, cinco relataram **experiências positivas e negativas de ex-professores** como sendo as principais referências para o início da docência. Fazendo o contraponto entre o que eles avaliam como positivo e como negativo é que definem suas atividades docentes, construindo o seu modo de ser professor. Os dois depoimentos abaixo explicitam essa relação:

Quando tu és aluno de um curso técnico, tu te espelhas num professor que achas que foi referência. E tu procuras seguir esse modelo. O professor que me marcou foi pelo conteúdo que ele passou; soube cobrar; passou uma parte teórica forte; mostrou ‘como se fazia’. Peguei alguns professores bons para me basear, o estilo de aula que eu gostava de assistir e criei um modelo para mim. E me baseei também naquilo que eu não gostava, para não fazer o mesmo (professor da Engenharia).

Positivamente, havia uma professora que dava aula extremamente empolgada, sabia os momentos de fazer brincadeiras. Ela trabalhava a gente para não fazer confusão nos trabalhos e brincadeiras. E isso para mim foi um espelho. Mas quando eu entrei em sala de aula, eu tive como referência algo que eu não poderia repetir os erros de uma meia dúzia de professores de graduação. Eu jamais poderia fazer igual a eles, pois tenho certeza que não deram nenhuma luz, foi uma negação. Eu tinha referências negativas e referências positivas. Aí eu fui construindo o meu próprio estilo, tendo sempre esses contrapontos (professor de Direito).

As **experiências de docência anterior ao ingresso na universidade** também se constituíram em referenciais de ação inicial, embora sendo em outras condições ou níveis de ensino. Um deles diz que “já trabalhava na parte educacional, porque faço a parte de controle de infecção hospitalar, que envolve muito essa questão de treinamento” (professor de Medicina). Uma professora descobre que “embora não oficialmente, eu tinha participado de uma espécie de docência quando fui catequista e também fiz estágio de docência no mestrado.

Embora mínima, eu já tinha experiência de estar em sala de aula” (professora de Engenharia).

Outro ainda relata:

Quando eu entrei na universidade em 2001, eu tinha uma bagagem de cinco anos de pré-vestibular e procurei levar pra cá o mesmo estilo de aula, a mesma aula dinâmica, alegre, diferente que eu dava no pré-vestibular. Então a minha referência foi toda essa bagagem dos cursinhos (professor de Direito).

Conhecimentos adquiridos em curso de especialização foram reconhecidos como fundamentais para guiar um dos profissionais da Engenharia Civil e um do Direito, o que é possível perceber a partir dos seus depoimentos. Um deles afirmou que, “quando entrei em sala de aula, tive como referência uma professora de especialização. Lembrava do que os professores falavam, as experiências deles como professores, os seminários que fazíamos na especialização” (professor do Direito).

No curso de especialização, eu tive uma professora que foi bem clara: ‘tu tens que atingir três tipos de pessoas: o sinestésico, o visual e o auditivo’. Ela era objetiva e, com ela, aprendi o que era didática. Ela me influenciou muito na construção do meu perfil de docente. Isso me marcou muito no curso (professor da Engenharia).

Isso aponta que, em alguma medida, os processos de formação em cursos de curta duração ou em nível de especialização, focados na docência universitária, influenciam o modo de ser docente, principalmente em relação às questões metodológicas, aos cuidados e ao respeito às diferenças de perfil de alunos e de níveis de aprendizagens.

Essa busca de melhoria numa dinâmica de formação resulta em um desenvolvimento pessoal que vai orientar os objetivos que o sujeito busca, de acordo com sua posição e condição pessoal. Mesmo considerando o contexto social, a formação é apresentada por Ferry (1997, p. 54) como “*la dinámica de un desarrollo personal*”, pois diferentes relações e construções são estabelecidas nesse processo.

A participação em programas de formação continuada para docentes é fundamental para que haja um processo de formação profissional, considerando que há saberes próprios dessa profissão.

Outra referência que pautou o início da atividade docente de um dos profissionais liberais da medicina foi o conhecimento sobre certas deficiências na formação percebidas no mercado de trabalho.

Não busquei nem pensei na hora em algum professor, mas me preocupei em como ia dar aula e entraria em contato com os alunos. O que procurei foi lembrar das

dificuldades que eu tive durante a vida médica, observando “práticas” consideradas erradas. A idéia era praticar o ensino voltado a tentar evitar que os alunos passassem por experiências desagradáveis, que tivessem uma prática médica de boa qualidade. A referência foi mais a minha trajetória como médico. Não lembrei realmente de alguém especial. Procurei me basear na prática médica que eu tive nesses vinte anos e levar essa experiência para a sala de aula (professor da Medicina).

Alguns profissionais liberais, ao assumirem a docência, receberam **orientações ou “macetes” de colegas professores mais experientes**, o que foi fundamental para dois professores entrevistados. Um deles disse: “Eu tive bastante ajuda, no início, do professor “Osvaldo”, de Florianópolis, que é Infectologista que tem experiência na parte da docência. Ele estava ministrando as aulas comigo” (professor da Medicina). E o outro revelou que

um juiz que trabalhava comigo e lecionava na Universidade foi me dando algumas dicas de como entrar na sala pela primeira vez e de como fazer. Ele dizia que a primeira impressão é a que fica, que era importante tratar da aula com a maior seriedade do mundo. Não é qualquer pessoa que está aí como professor. Existe uma seleção criteriosa e o compromisso com a qualidade de ensino. É importante ter em mente a responsabilidade. Ele disse que, assim que chegava, ia passando a matéria no quadro. Quando os alunos chegavam, já iam copiando e percebiam qual conteúdo seria tratado na aula. Enquanto os alunos vão copiando, tu, professor, podes ir conversando, descontraindo, pois não adianta ficar chamando a atenção deles (professor do Direito).

Esses depoimentos evidenciam a importância da mediação por parte de profissionais mais experientes na docência universitária. Ao influenciarem os modos de atuação dos iniciantes, assumem diante deles parte do processo de construção e formação docente. Entretanto, os saberes compartilhados, geralmente, são oriundos apenas da prática, sem a devida reflexão teórica, uma vez que também os pares não passaram por formação específica para a docência.

Com a pesquisa, pude perceber quão diversos são os referenciais que, em alguma medida, balizam a atuação inicial do docente. Os dados mostraram, por exemplo, o quanto as experiências que vivenciaram como estudantes marcaram a trajetória mais recente, enquanto professores, tanto no sentido de repeti-las como de negá-las. Entretanto, isso não significa dizer que eles adotam ou refutam modelos de atuação dos seus professores na íntegra e nem que continuam ao longo da carreira docente apenas reproduzindo ou evitando práticas ou modos de ação.

De alguma forma, esses profissionais buscaram diversos referentes para iniciarem a vida docente e alcançaram um protagonismo em suas práticas, pois são eles que devem dar as respostas aos problemas e situações concretas que acontecem em sala de aula, incluindo o

modo como vão socializar os conhecimentos, a necessidade de estabelecer uma boa relação com os alunos e a viabilidade, da melhor forma possível, de suas aprendizagens.

Mesmo não tendo bases teóricas sobre seu agir pedagógico, baseando-se muitas vezes em saberes do senso comum, tornaram-se professores positivamente avaliados, constituindo-se em referências na docência, para seus alunos, talvez por terem alcançado, mais por intuição e experiência, certa margem de autonomia e autoridade, tornando-se sujeitos de suas práticas, alcançando autenticidade nos seus modos de ser, de pensar e de agir.

5.4 Formação acadêmica após o ingresso na universidade

Dos catorze professores entrevistados, três ascenderam à titulação depois de ingressarem na universidade, tendo em vista a **participação em cursos de pós-graduação**.

Fui um bom aluno na graduação. O futuro se constrói na própria graduação, tanto que não aprimorei (antes de iniciar a lecionar) pois não deu tempo. Fui aprimorando depois: fiz a Escola de Magistratura, especialização, concursos, cursos, tudo já lecionando (professor do Direito).

Dos professores que alcançaram a titulação já no exercício acadêmico, dois são do curso de Direito e um do curso de Engenharia Civil. Um professor de Direito ascendeu de graduado para especialista e o outro, de especialista para mestre, enquanto na Engenharia Civil um ingressou mestre e atualmente é doutor. Na Engenharia Civil, um segundo professor está próximo a ascender na carreira pelo fato de estar concluindo o doutorado. No curso de Medicina, nenhum dos pesquisados ascendeu na titulação, depois do ingresso na universidade.

Parece estar havendo atualmente um movimento no sentido de esses profissionais buscarem qualificação em nível de mestrado e doutorado. Cunha e Leite (1996) identificaram, nos primeiros anos da década de 1990, um desinteresse por parte desses profissionais em fazer mestrado e doutorado, porque era muito mais valorizado o reconhecimento especializado que exerciam no consultório, escritório e espaços de ação profissional. Estes continuam a ser valorizados, mas parece que agora os professores reconhecem os graus acadêmicos como importantes para a qualidade na docência. Desejam continuar sendo bem avaliados e valorizados no âmbito da universidade. Certamente, essa condição também rebate no seu prestígio enquanto profissionais liberais das áreas em que atuam.

Como professor universitário, minha atuação se restringe em ir dar aula. Eu queria algo mais, não mais aulas, mas ajudar de outras formas. Tem uma coisa que me frustra, que é não ter feito ainda o mestrado. Tenho o desejo de realizar isso.

Anualmente, digo que vou fazer, mas o acúmulo de serviços me impede (professor do Direito).

Como professor, eu me sinto um pouco culpado por essa parte da pesquisa. Por outro lado, eu acho que a universidade deveria dar um apoio maior para essa parte. Dizem que na universidade estamos precisando de tantos por cento de doutores e tantos por cento de mestres. Se eles me propusessem manter a carga horária para eu fazer o mestrado, eu faria, mesmo que isso implicasse reduzir atendimento no consultório por dois anos (professor da Medicina).

Talvez a necessidade e a percepção da importância de cursar mestrado e doutorado tenham surgido nos últimos anos por imperativo da LDB. Também porque é a titulação que traz prestígio na universidade. Os cursos pesquisados ou foram criados nestes últimos anos, tendo de passar por avaliações externas, ou já existem há mais tempo e tiveram de passar pela renovação de credenciamento. A partir de então, essa discussão passou a fazer parte de reuniões com docentes, talvez até sendo expostos a comparações. Os profissionais que têm uma titulação maior percebem o valor que têm a pesquisa, a publicação e a veiculação no âmbito da universidade e estendem esse valor ao campo profissional, algo que também vem se fortalecendo com o correr dos anos, em especial em razão das avaliações externas. Nos depoimentos de três professores, um de cada curso pesquisado, revelam-se a preocupação e o entendimento da necessidade de aumentar o número de mestres e doutores e da necessidade da pesquisa na sua ação cotidiana.

Na universidade a titulação, a tua produção é fundamental. Tua experiência fora é interessante para a docência, mas no mercado não é valorizada a titulação do professor. (...) Eu vejo que a universidade tem que ter uma mescla dos dois. Precisa-se de doutores para o desenvolvimento da pesquisa e de professores com experiência no campo profissional (professor da Engenharia).

Os professores que cursaram especialização, mestrado e/ou doutorado valorizam esse feito e falam de suas aprendizagens. Indicam como essas experiências contribuíram para sua formação acadêmica e para sua atuação como docente. Reforçam o valor e a necessidade de formação específica para o exercício da docência no âmbito universitário, que deve ser oportunizada pelas instituições de ensino superior.

Parece que os *princípios geradores de ações*, como diz Bourdieu (1983), estão fazendo os professores das profissões liberais se desinstalarem de sua até então privilegiada posição diante dos demais professores universitários e buscarem a formação acadêmica esperada para exercer a docência. Buscam respostas aos problemas, pois há em evidência um desequilíbrio entre o *habitus* e a situação em que se encontram. O autor diz que quando há

desencontro e desconforto, para continuar no “jogo” (campo), o sujeito tenta se modificar ou modificar a estrutura. Nesse caso, os professores, tendem a se modificarem.

Nas três instituições pesquisadas, há formalmente **Programas de Formação Continuada para os Docentes**, o que demonstra entendimento e reconhecimento de que há saberes próprios e específicos à atividade docente.

Entendo a formação profissional como um processo em que o sujeito coloca-se em condições de exercer uma prática profissional. Isso pressupõe conhecimentos, habilidades, uma representação do trabalho a ser realizado, da prática profissional, da profissão que vai exercer, da concepção e da imagem dos papéis a desempenhar dentre outras.

Essa busca pela melhor forma, essa dinâmica de formação é sempre um desenvolvimento pessoal, orientado segundo os objetivos que o sujeito busca e de acordo com sua posição e condição pessoal. Essa concepção de formação é apresentada por Ferry (1997, p. 54) como “la dinámica de un desarrollo personal”.

Todavia Ferry adverte, com base em Kaës, para não cairmos em duas fantasias em relação à formação: uma chamada Pigmaleão, baseada na idéia de que o escultor cria um outro à sua imagem e o modela, dando-lhe a sua forma, como se fosse uma matéria passiva. Seria como um modelador que encontra seu prazer ao realizar o que tinha na imaginação e que, como um deus, cria um ser à sua semelhança. Provavelmente muitos formadores não escapam a essa fantasia. Contudo, quando começamos a criticar essa forma de representar o processo de formação, corremos o risco de cair em outro extremo e pensar que os indivíduos é que se formam pelos próprios meios, mediante seus próprios recursos, sem interferências externas. Como diz Ferry (1997, p. 55), “los tratamos entonces como outro personaje mítico: el fênix, el ave, que se consume y renace de las cenizas”.

O processo de formação, por ser um processo de desenvolvimento pessoal, é sempre complexo, heterogêneo e, ao mesmo tempo, contextual, portanto jamais pode ser reduzido a nenhuma dessas duas fantasias. Ferry (1997), assim como Freire (1996), compartilham a idéia de que, por um lado, o sujeito se forma a si mesmo e, por outro, somente se forma por meio da mediação.

Os modos de docência são mediadores, como também o são as leituras, as experiências pessoais e profissionais, a relação com os outros, as diversas circunstâncias e acidentes da vida, como demonstraram Nóvoa (1992) e Tardif (2002). Todas essas mediações orientam o desenvolvimento e possibilitam a formação, apesar de não serem a formação em si, no entendimento de Ferry (1997). Ele percebe três condições necessárias para a realização

desse “trabalho sobre si mesmo”: condições de lugar, condições de tempo e relação com a realidade.

Condições de lugar são fundamentais, pois trabalhar sobre si mesmo só pode acontecer em lugares previstos para esse propósito, o que requer pensar, viver a reflexão sobre o que foi feito, além de buscar outras formas de fazer. Entende o autor que a formação é o momento da reflexão e, ao mesmo tempo, de tratar de compreender. Nesse sentido, só existe formação quando um sujeito tiver, além do espaço, *condições de tempo* para esse trabalho sobre si mesmo. A *relação com a realidade* é entendida como uma necessidade de estabelecer certa distância da realidade, desprender-se dela, para poder representá-la. Em um espaço e tempo de formação, é fundamental retirar o sujeito desse contato direto com a realidade, para que ela fique configurada por representações.

Para Ferry (1997, p. 56), “cuando se está en un lugar o en una acción de formación se trabaja sobre las representaciones. No se trabaja sobre la realidad (...) Representar quiere decir trabajar con imágenes, con símbolos, con una realidad mental, pero no con una realidad, yo diría, real”.

Como não é possível nem viável trazer uma turma de alunos para demonstrar e fazer uma aula real – que mesmo assim não seria –, o possível é raciocinar sobre as diversas situações de uma aula. O que deve ser feito é um processo dialético entre afastar-se da realidade para representá-la, julgá-la e depois poder voltar a ela e captá-la, compreendê-la. Nesse sentido, defende o autor que o processo de formação exige um tempo e um espaço de preparação, de antecipação de situações reais, em favor dessas representações, para encontrar atitudes, gestos convenientes e adequados para impregnar-se de e nessa realidade.

O autor alerta que, se um sujeito, quando decidisse desempenhar a função docente, fosse colocado de maneira direta e abrupta diante dessa realidade, teria grandes chances de fracassar. No processo inicial, o ideal seria garantir um espaço e tempo para que, antes de adentrar a sala de aula, o pretendente a docente pudesse representar e se representar nos papéis que vai ter de desempenhar na profissão de professor. Muitos autores têm chamado a atenção para o período inicial da docência. Infelizmente, na prática acadêmica, não há uma cultura que dê atenção especial a esse início de carreira.

Os programas de formação continuada adotados pelas três universidades pesquisadas contemplam tanto os professores iniciantes quanto os professores com experiência no ensino superior. Conforme verificado nos programas de formação continuada das três instituições (UNIVALI, 2002, 2003, 2004, 2005, UNISUL, 2005, 2006 e UNESC, 1999/2000, 2005), está prevista para os professores iniciantes a obrigatoriedade de

participação em cursos de formação, com carga horária que varia entre as instituições de 40 a 80 horas, que deve ocorrer no primeiro ano de atuação do professor.

Os programas de formação para os professores mais experientes concentram suas atividades nos meses de recesso escolar, em fevereiro e julho de cada ano letivo. Os conteúdos são diversos, abrangendo as diferentes exigências de conhecimento e dimensões da docência universitária, tais como: Projeto Político-Pedagógico institucional e dos cursos, currículos e programas das disciplinas, planejamento e estratégias de ensino, produção de textos, avaliação, ensino a distância, educação inclusiva, ensino com pesquisa na sala de aula, elaboração e orientação de trabalhos acadêmicos, docência na universidade, ética na educação superior, concepções de aprendizagem.

Alguns cursos são oferecidos na modalidade de ensino a distância, utilizando textos e salas virtuais de discussão. A maioria dos cursos é presencial. Também são organizadas pelas instituições: palestras, encontros, seminários de capacitação, oficinas de conteúdos e práticas específicas, para capacitação dos professores. Nesses eventos de formação, os professores têm oportunidade de voltar a um espaço intermediário, transacional, que envolve o tempo e o espaço de formação. Alerta Ferry (1997) que não se deve conceber essa alternância como um dispositivo segundo o qual basta ao professor, às vezes, parar a atividade docente para participar de cursos de formação pedagógica, para que se produzam efeitos positivos. Para o autor, só haverá efeito positivo se for estabelecida uma relação dinâmica, viva entre os dois lugares de formação. E isso acontece quando se oportuniza ao professor retornar à experiência concreta para descrevê-la, analisá-la, ou seja, faz-se necessário tomar a problemática da formação a partir do contato do professor com a sala de aula, pois isso é o que dá “sentido de una profesionalización de la función docente” (p. 58).

A formação dos professores é também preocupação dos próprios cursos de graduação pois organizam oficinas e mini-cursos para capacitar seus professores em assuntos específicos da área, como nos mostra este depoimento: “O curso de Direito, a cada recesso de julho e fevereiro, tem como prática trazer uma personalidade do mundo jurídico. É o que chamamos de aperfeiçoamento e normalmente quem dá é alguém do campo jurídico das mais variadas áreas” (professor do Direito).

Os cursos oferecidos pelos Programas de Formação Continuada são vistos pela maioria dos professores entrevistados, independentemente da área de atuação, como de fundamental importância para sua formação e preparação para a docência.

Eu aprendi muito nos cursos de formação continuada. Foi importantíssimo para mim, pois a gente vem de uma carreira muito técnica. Eu tenho a técnica, mas para

o exercício da docência o programa de formação continuada foi fantástico: os instrumentos de avaliação, medidas de avaliação, plano de ensino (professora da Engenharia).

A gente vem de um modelo conservador, mas às vezes é preciso abrir mão do teu e começar a adotar outros modelos de ensino diferenciado, outros métodos. E o curso é bacana, porque tem sempre uma opinião diferente. Aí tu fazes o teu juízo. A gente tem que aprimorar. Difícil, às vezes, é abrir mão da tua didática. Alguma coisa de diferente eu tento mudar (professor do Direito).

O professor tem uma grande responsabilidade. A aula é aula, tu tens que cumprir, vir para poder exigir. Isso a gente aprendeu também nos cursos. Tem que ter o mínimo de organização técnica, como avaliar, planejar. Isso a gente não tinha no início e as pedagogas ajudaram (professor da Medicina).

Percebi, a partir dos depoimentos, o reconhecimento de que houve reflexões, mudanças de metodologia, de organização da aula, de formas de avaliação a partir da participação em seminários e cursos de formação continuada, o que demonstra o valor desses programas na formação do professor universitário, principalmente para os oriundos de outros campos de atuação.

Embora a maioria deles reconheça a importância dessa experiência, dois fazem críticas a elas, principalmente quando o conteúdo não é específico à sua área de atuação ou quando o palestrante não conseguiu atingir suas expectativas de suprir necessidades imediatas de resolução de problemas concretos de sala de aula. Um professor do curso de Engenharia disse:

Não vejo muito atrativo nesses cursos de formação continuada. Teve um agora a pouco que eu não fui e me disseram que foi muito bom, foi sobre a inclusão. Disseram que foi maravilhoso. Foi feita uma reunião de colegiado e foi exposto o curso e, só pela pincelada, já deu para ver que foi bom. Então, tem cursos que são ótimos e outros que ficam discursando. O engenheiro é muito objetivo. A gente não tem muito saco para ficar escutando tanto (professor da Engenharia).

É preciso considerar a orientação de Ferry (1997) de que os cursos de formação pedagógica terão efeito positivo se neles se retorna à experiência dos professores para descrevê-las, analisá-las, ou seja, faz-se necessário tomar a problemática da formação a partir do contato do professor com a sala de aula.

Outro professor, do curso de Medicina, não atribuiu importância ao Programa de Formação Continuada por entender que a formação dada em outros espaços é mais eficiente. Assim ele se expressou:

Não me acrescentam em nada. Não gosto de participar. Acho uma chatice. No mestrado é que tu estás sempre com aluno, tu orientas na iniciação, faz seminários,

discute coisas, tu aprendes até se soltar mais. Mesmo que não tenha a disciplina de didática, isso é formação. És tu que constrói a tua carreira (professor de Medicina).

Certamente os programas de mestrado, em alguma medida, oportunizam o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes importantes ao trabalho docente. Embora se possam compreender as razões das críticas desses professores, é preciso reconhecer que pode haver resistência de certos docentes a buscarem formação pedagógica continuada. Lucarelli (2000, p. 46), em suas pesquisas, evidenciou que há “docentes que son académicos y profesionales altamente especializados en su tarea de acción substantiva, con escasa o nula preparación pedagógica y generalmente portadores de actitudes de rechazo o minimización acerca de la necesidad de esta formación”.

A falta de tempo foi alegada por um professor do curso de Medicina como justificativa da dificuldade de participação. O tempo, no sentido atribuído pelo professor, está relacionado, certamente, a uma questão de escolha, de prioridade.

Têm cursos para os professores, feitos nas férias dos alunos. Agora eles estão introduzindo mais cursos verticais, até para conseguir uma participação maior. O problema é o tempo para participar desses cursos que, geralmente, acontecem numa época ruim ou têm uma carga horária ruim. Não tenho como disponibilizar tempo (professor da Medicina).

Fica evidenciado, apesar de algumas críticas e resistências, o papel fundamental das instituições e dos professores que atuam nos cursos e na coordenação dos processos de formação dos professores universitários. Os programas de formação, no entanto, devem ter em vista as necessidades mais imediatas dos professores, como forma de incentivá-los à participação, envolvendo problemas em relação a procedimentos metodológicos, planejamento de ensino, avaliação da aprendizagem, relação professor/aluno, ética, além dos conhecimentos específicos de cada área e disciplina que os professores atuam. Da mesma forma é importante que se garanta a participação daqueles que afirmam não participar por “falta de tempo”, talvez elaborando atividades não no tempo da instituição, mas no “tempo” deles.

Considerando que se dá pelo *habitus* a continuidade dos capitais e que é pelos *sistemas de conversão* que se alcançam mudanças nas posturas e práticas profissionais, deve a universidade garantir que seus professores participem e vivenciem processos de formação pedagógica que possam provocar mudanças nos seus valores, em seus sistemas de referência, quando tratam de questões do ensino, principalmente aqueles que ainda não percebem valor nelas e, talvez por isso, não priorizam e não participam de eventos de formação dessa natureza

de forma efetiva. A participação em programas contínuos de formação pode levar, aos poucos, à internalização de uma linguagem comum entre os *agentes* e à compreensão mais profunda sobre as múltiplas dimensões da complexa relação ensinar e aprender, de modo que isso possa resultar num trabalho de melhor qualidade por parte dos professores universitários.

6 MARCAS QUE DEMARCAM FORMAS DE ENSINO E CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM

Cada curso pesquisado tem suas formas de atuação resultantes de processos históricos e culturais que os demarcam. Nelas estão imbricadas as concepções de aprendizagem dos professores. Os alunos, como estão imersos nesse mesmo contexto, também constroem suas representações acerca de suas aprendizagens e da atividade docente.

6.1 Representações e características dos docentes e da docência bem avaliada pelos alunos

A avaliação do professor pelo aluno não se dá de forma isolada, neutra, mas num contexto mais amplo onde os significados são atribuídos no coletivo e as representações, compartilhadas pelos integrantes do mesmo grupo social, neste caso o dos alunos de um modo geral e, ao mesmo tempo, em particular considerando que pertencem a três cursos de áreas de conhecimento específicas.

Conforme Guidi (2001), em todos os fenômenos humanos integrados à estrutura da personalidade, existem processos de uma “profunda e solidária inter-relação” (p. 21). A representação não é simplesmente uma reprodução ou reflexo do mundo exterior, mas sim uma construção feita com parte de autonomia, de criação individual e coletiva. As representações desempenham uma função na sociedade ao ponto de, na visão de Bourdieu (1983), chegarem a condicionar os pensamentos e as ações dos sujeitos. Em outras palavras, a vida em sociedade é um espaço onde se estabelecem modelos e estereótipos como algo natural.

Em se tratando de alunos de final de curso de graduação que passaram por várias situações durante o processo de formação, Fernández (1998, p. 22) contribui quando afirma que “las experiencias previas con otras instituciones semejantes o del mismo tipo o aun con la misma institución en otros momentos vitales, determinan la existencia de un conjunto de significados que configuran la síntesis del pasado del sujeto y el esquema con que intentará dar sentido a su presente”.

Para captar as características dos docentes e as representações sobre a docência bem avaliada pelos alunos, tomei por base o questionário e os depoimentos dos alunos nos três grupos focais.

Os alunos foram meus primeiros interlocutores. Um número expressivo deles, de final de curso, após esclarecimentos sobre o motivo de aplicação do questionário, respondeu voluntariamente. Como demonstraram interesse em saber qual professor seria por mim entrevistado, por indicação da maioria, após aplicação e levantamento dos dados eu retornava à sala de aula para informá-los do resultado. Em cada retorno pude perceber a vibração dos alunos demonstrando aprovação.

Responderam o questionário trezentos e noventa e três (393) alunos, distribuídos por instituição e curso, conforme demonstrado no Quadro 3.

Quadro 3 – Número de alunos por curso e instituição.

CURSO	UNESC	UNISUL	UNIVALI	TOTAL
Direito	75	37	102	214
Engenharia Civil	23	20	10	53
Medicina	34	49	43	126
TOTAL	132	106	155	393

Fonte: Dados da pesquisa do autor.

O maior número de alunos respondentes foi do curso de Direito, seguido da Medicina e, com menor número, a Engenharia Civil, o que retrata a diferença entre o número de alunos matriculados nos cursos.

A partir das questões apontadas pelos alunos, tratei de identificar as características e os motivos das escolhas do professor que se constituiu como referência na docência. As questões apontadas como motivadoras das escolhas dos alunos, mesmo sendo indissociáveis na prática pedagógica, foram analisadas, formando quatro categorias: domínio de conteúdo/conhecimento, didática/metodologia de ensino, atitudes e qualidades pessoais do professor, interesse particular do aluno.

O Quadro 4 expressa o número de alunos e os percentuais referentes a cada uma das características da docência referenciadas por eles.

Quadro 4 – Motivos da escolha do professor e percentuais em relação aos respondentes.

Motivo da escolha	Total de alunos	% do total
Didática/metodologia de ensino	228	58 %
Atitudes e qualidades pessoais do professor	220	56 %
Domínio de conteúdo/conhecimento	200	51 %
Interesse particular do aluno	82	21 %

Fonte: Dados da pesquisa do autor.

Pelo fato de o questionário apresentar perguntas abertas os alunos puderam expressar-se livremente a respeito dos motivos da escolha do professor-referência, razão pela qual a soma do número de alunos por característica não corresponde ao número total de respondentes. Em consequência, a soma dos percentuais também assim se apresenta.

Além dos motivos que justificaram a escolha do docente, organizados nas quatro categorias, alguns alunos citam a pesquisa e o pensamento crítico como valores atribuídos a um bom professor. Dos 393 alunos que responderam os questionários, apenas 4 (quatro) acrescentaram como motivo o fato de o professor gostar ou incentivar a pesquisa. Deles, três são da Engenharia e um da Medicina. Não por acaso, os quatro alunos indicaram dois professores doutores e um doutorando, com dedicação integral às universidades, envolvidos em projetos de pesquisa institucional.

Embora as perguntas do questionário se dirigissem para a docência, parece, nesse contexto, ser de pouca importância para os alunos se o professor é ou não pesquisador. Para os alunos das universidades da ACAFE, a pesquisa parece não ter o mesmo valor do que em instituições públicas, com tradição em pesquisa, revelando que essa representação expressa uma cultura ainda distinta nos dois espaços.

Nas universidades públicas, a cobrança e o valor vêm pela pós-graduação, pela pesquisa, pelo número de artigos publicados. Ao ingressarem na universidade já com a intenção de fazer pesquisa, a preocupação dos docentes é dar visibilidade ao seu valor por meio das suas produções científicas, como aponta Bazzo (2007), enquanto nas universidades privadas, comunitárias como no caso em estudo, eminentemente de ensino, a preocupação maior é o desempenho docente, pois podem alcançar prestígio pela avaliação positiva de seus alunos.

Balzan (2002b, p. 117), ao buscar respostas à pergunta: “A pesquisa pode atrapalhar o ensino?”, verificou que “infelizmente pode (...) esse fato ocorre com maior frequência do que se imagina”. Ele identificou que grande parte dos professores, principalmente recém-doutores, por considerar a graduação apenas como uma *etapa de informação*, limitam-se a “transmitir conhecimentos” já consagrados aos seus alunos. Muitos professores concentram os esforços nos seus projetos de pesquisa, normalmente financiados por agências de fomento, cada vez mais controladoras e exigentes. Dessa forma, deixam em segundo (ou terceiro) plano as atividades docentes, vistas como entraves ao seu desenvolvimento como pesquisadores.

A pesquisa de Bazzo (2007) ratificou os achados de Balzan. A título de exemplo, cito dois depoimentos de seus sujeitos de pesquisa. Um disse: “Muitos professores se tivessem opção de entrar na universidade e jamais dar aula na graduação, eles jamais dariam” (SE2AQ1, 35 anos; 1 de UFSC, apud BAZZO, 2007, p. 159). E outra assim se expressou: “Tem pessoas para quem estar na graduação é o preço que têm que pagar para poder fazer pesquisa na universidade. Aí realmente você não vai ter um grande comprometimento com a docência, pois ele vai fazer o estritamente necessário” (SE2AUT, 34 anos; 1 de UFSC, apud BAZZO, 2007, p. 159).

Talvez aqui resida o fato de os professores terem referências muito negativas de alguns professores nos cursos de graduação. O depoimento de uma professora da Engenharia traz essa questão acompanhada da diferença de perfil e da necessidade dos alunos das universidades públicas, que passaram por um crivo maior no vestibular, em relação aos alunos das privadas comunitárias.

Eu estudei em escola pública a vida toda. Dentro da escola pública, a maneira de como as coisas são conduzidas, como a aula é conduzida, como o professor é visto, o comportamento, é muito diferente de uma instituição como da UNIVALI, por exemplo. Então houve necessidade de adaptação dessa realidade nova, e também, no entendimento de que os alunos de melhor desempenho ficam nas Federais. Se fizéssemos uma classificação, nós teríamos aqui, não os melhores alunos, mas os que vêm depois deles. Isso faz com que sejamos mais professores do que os professores da Federal. Muitos dos professores que eu tive na Federal não eram professores. Eles diziam: — Se virem! Aqui é preciso ser bom professor. A diferença é a gente que faz. Aquele aluno que entra com problemas, inclusive de redação, não pode sair daqui assim (professora da Engenharia).

Nem todos aprendem a gostar das mesmas atividades, nem tão pouco desenvolvem conhecimentos e habilidades na mesma proporção e nem na mesma direção. Os contextos, as culturas e as exigências também são diferentes. Embora os conhecimentos oriundos da pesquisa sejam condição *si ne qua non* para haver o ensino, parece que este não necessariamente deva ser feito por quem o produziu. Penso que já é tempo de rever os discursos generalizadores de que só é possível ensino de qualidade feito por pesquisadores, de preferência doutores. Se essa é uma condição desejável, nem sempre se articula com a qualidade da docência. Certamente, o que está em jogo é uma visão epistemológica. Quando se dicotomiza a pesquisa do ensino – concepção comum no paradigma positivista –, distancia-se da idéia de pesquisa como princípio educativo, como processo. Então, isola-se a investigação da docência.

Balzan (2002b, p. 116), embora defenda a articulação ensino-pesquisa como necessária para que se alcance um ensino de qualidade, afirma que é possível atingir um

ensino de boa qualidade sem que o professor seja pesquisador. No entanto, o professor precisa ter sólido reconhecimento de sua área de atuação e capacidade invejável de se comunicar com os alunos, além da necessária condição reflexiva sobre o conteúdo que ministra. Em suas palavras,

leitor assíduo de jornais e revistas, atualizado em sua própria área de conhecimento, discursa em tom apaixonado sobre um determinado tema, relaciona conceitos com fatos, faz perguntas, responde à maioria delas e deixa algumas em aberto. *Fala com o corpo todo*, estimula a criatividade científica, recorre à história para motivar seus estudantes de engenharia, por exemplo (grifo do autor).

Para Balzan, essas são “absolutas exceções”. No caso desse estudo, entretanto, parece ser mais comum, pois os professores pesquisados possuem muitas características apontadas por ele.

Do total de 393 alunos, apenas 7 (sete) expressaram no questionário que valorizaram a abordagem crítica com que o professor trabalhou os conteúdos da disciplina. Dos sete alunos, 6 (seis) são do Direito e um da Medicina. Embora os cursos de Direito possam ter um cunho mais crítico que os demais, parece que as abordagens e/ou conteúdos deixam a desejar nesse sentido, ou falta a percepção e a valorização do aspecto político e crítico na formação.

Como demonstrado no Quadro 4, um total de 58% dos alunos apresentaram questões referentes à didática/metodologia de ensino como razões da escolha do professor que é referência na docência. As expressões utilizadas foram diversas: expõe com clareza suas idéias e o conteúdo da disciplina; aulas teóricas interessantes e esclarecedoras; sabe passar os conteúdos de modo divertido e, ao mesmo tempo, sério; aulas dinâmicas e de fácil compreensão; faz freqüentes comparações e exemplificações com casos reais, relacionando teoria e prática; interage, exige a participação, discute e debate esclarecendo dúvidas; aulas relacionadas ao dia a dia do profissional; relaciona e envolve outras áreas do conhecimento; procura inovar; as explicações têm um cunho crítico; aproveita bem o tempo em sala de aula; não entrega tudo pronto, faz pensar, estimula o raciocínio. Essa variedade de expressões demonstra a abrangência dos aspectos didáticos e metodológicos e o valor atribuído a eles pelos alunos.

Os alunos revelaram aceitação da aula expositiva. Para eles, parece não haver problema se a aula for predominantemente do tipo expositiva, desde que o professor consiga estabelecer relações entre teoria e prática, que os envolva e os ajude a compreender significativamente o conteúdo ensinado. Como disseram: “Ele consegue envolver a turma na

teoria. Ele passa a teoria, mas consegue envolver a gente para entendermos” (acadêmico da Engenharia Civil). “Nas aulas dele, a gente ficava até o final porque se tornava interessante, despertava a curiosidade. Embora fosse praticamente expositiva, a maneira de dar aula, prendia nossa atenção” (acadêmico do Direito).

Ensinou Freire (FREIRE e SHOR, 1987) que a aula expositiva não é necessariamente tradicional; não é por si só uma pura transmissão de conteúdos. O professor deve ter a capacidade de fazer a aula se tornar interessante e suas palavras e depoimentos devem ser tão fascinantes, que os alunos participem dela com o olhar, de corpo inteiro, atentos como se estivessem ouvindo uma bela canção. Para Freire (1996, p. 96),

o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do *movimento* de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma ‘cantiga de ninar’. Seus alunos *cansam*, não *dormem*. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

O fundamental, como diz ainda autor, é que professores e alunos saibam que a postura deles é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não passiva, enquanto fala ou enquanto ouve. Antes de qualquer tentativa de discussão de técnica, de matérias, de métodos para uma aula dinâmica, é preciso que o professor saiba que o fundamental é a curiosidade do ser humano. “É ela que faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer” (FREIRE, 1996, p. 96).

Nos três grupos focais, ficou evidente que há uma convergência no entendimento de que o professor com “boa didática” é aquele capaz de relacionar teoria e prática. Para uma acadêmica de Medicina, quando “ele procura associar um caso clínico com a teoria, isso para mim é muito válido, a partir de um caso clínico, explicar a teoria”. Outra aluna de Direito afirma que o professor “tem boa didática quando consegue transformar aquilo que está expondo na teoria em casos práticos. É o tipo de professor e de aula que a gente acaba se interessando”.

A relação teoria e prática é percebida pelos alunos como a capacidade de o professor trazer fatos concretos do campo profissional para serem pensados e analisados em sala de aula. Portanto, indica que o professor que atua no campo profissional tem melhores condições de apresentar e socializar os conteúdos da disciplina, porque é capaz de fazer relação de forma mais concreta com base em suas experiências, tornando-os mais fáceis de serem compreendidos por eles.

A profissão dele é a mesma que a disciplina que ele dá em sala de aula. Ele tem a vivência profissional. A prática é muito importante para mostrar os detalhes, pois, se o professor não tiver a prática, não consegue transmitir. A gente não aprende só na teoria (acadêmico da Engenharia Civil).

A primeira coisa para se ter uma boa didática é o professor saber do que está falando, não só na teoria, mas na prática também. Ser bom na vida profissional e bom na teoria é o primeiro passo de uma boa didática, para poder ensinar (acadêmico da Medicina).

Boa didática geralmente têm aqueles professores que lecionam determinada matéria que condiz com sua prática. Tem casos que o professor leciona o que não conhece na prática. Isso dificulta o aprendizado, acaba dando insegurança e as aulas deixam de ser interessante (acadêmico do Direito).

A forma como interpretam, organizam e comunicam os conteúdos da disciplina, articuladas com a experiência do campo profissional, parece ser uma marca dos professores que encantam os alunos. Por isso, os professores que continuam atuando no campo de formação como profissionais liberais e que demonstram coerência entre o que dizem e o que fazem fora da universidade tendem a ser apontados como referência na docência pelos alunos em final de curso de formação de profissionais liberais, uma vez que estão preocupados em saber o que e como fazer no campo profissional que estão prestes a enfrentar.

Foram apontadas algumas questões referentes à organização do tempo e dos modos mais participativos de desenvolver as aulas como elementos que compõem um cenário propício à docência:

Com ele a gente dá aula, busca os problemas e traz para a sala de aula. A gente busca o defeito, discute e ele quer saber por que ocorreu e o que se faz para consertar. Ele faz a gente pensar, vê se a gente consegue resolver, depois ele dá o parecer dele (acadêmica de Engenharia Civil).

O professor sabia distribuir o tempo de forma a garantir a comunicação com os alunos. Não ficava só falando, ele garantia também que nós alunos manuseássemos, trabalhássemos o conteúdo (acadêmico do Direito).

Ele não deixava ninguém 'viajar' na aula. Ele ia perguntando – E tu o que pensas disso? Fazia a turma toda participar, não só aquele que fala bastante, mas o mais tímido. Ser claro ou não, depende muito do ser do professor, independente da matéria em si (acadêmica do Direito).

A comunicação, a facilidade de expressar-se, a clareza nas explicações e a possibilidade de participação direta dos alunos nas aulas, acrescido da capacidade de relacionar teoria e prática, revelam-se como características importantes da docência.

Os alunos se colocam na condição de partícipes do processo de formação e assimilam, de forma subjetiva, o que experienciam em sala de aula. Dessa forma, além de

expressarem suas opiniões sobre características de um “bom” professor e da docência referênciada, como afirmou Urutiaga (2004, p. 102), “exteriorizam seus modos de compreender o processo de profissionalização que os espera”.

A indicação de 56% dos alunos, baseada nas atitudes e qualidade pessoais do professor, demonstra o quanto as dimensões afetiva, emocional e ética são valorizadas pelos alunos. São dimensões humanas, transversais, pois atravessam questões metodológicas e de domínio de conteúdo, mas que têm um grande peso quando os alunos avaliam um professor como referênciada. São muitas as expressões utilizadas por eles. Um valorizam mais os aspectos das relações interpessoais e outras as atitudes. Destaco: dinâmico, empolgado, bem-humorado, alegre, incentiva o questionamento, disponibilidade, dedicado, interessado, preocupado com a aprendizagem e a formação, afetivo, respeitoso, ético, paciente, responsável, partilha, gosta de ensinar, atencioso, imparcial, organizado, sábio, íntegro, nunca falta, carismático, coerente, não irônico, não humilha, não mantém aquela distância praticada por professores, bom caráter, coloca-se no mesmo nível dos alunos, querido, inteligente, sério, rigoroso, exigente, profissional, senso de justiça, correto nas avaliações, comunicativo, crítico, autêntico, sensível.

Outros estudos identificaram que as atitudes pessoais, principalmente as relacionadas à afetividade, permeiam aspectos atribuídos por alunos a um professor considerado influente, marcante. Urutiaga (2004, p. 103) pesquisou os critérios que levam os alunos a convidarem determinados professores como homenageados nas formaturas e descobriu que “estes critérios incluíram, principalmente, a disponibilidade, o afeto, permitir aproximação, valorizar o aluno enquanto pessoa e ensinar a pensar”.

Da mesma forma Cunha (1992, p. 69), em seus estudos, evidenciou que

(...) dificilmente um aluno apontaria um professor como bom, ou melhor de um curso, sem que este tenha as condições básicas de conhecimento de sua matéria de ensino ou habilidades para organizar suas aulas, além de manter relações positivas. Contudo, quando os alunos verbalizam o porquê da escolha do professor, enfatizam os aspectos afetivos.

O professor marcante, traçado pelos alunos, não é só o que se desafia a tornar o conhecimento de sua disciplina significativo, mas o que procura, além disso, estabelecer relação “com problemas sociais, políticos, econômicos e culturais que caracterizam o momento atual” de forma participativa e dialógica, rompendo com a figura do professor “detentor absoluto do conhecimento”, como bem evidenciou Balzan (2003, p. 47).

Os alunos valorizam, também, atitudes dos professores que demonstram comprometimento e envolvimento com a docência. “Ele pode estar cansado, pode estar morrendo de cansaço, mas ele chega aqui na aula e se renova” (acadêmica de Engenharia). “Tem professor que vem por amor à camisa; porque querem. Não tem horário: eles dão aula à noite, no sábado” (acadêmica de Medicina). “Tem que estar aqui por amor à profissão” (acadêmico de Direito).

De modo geral, as características referentes a atitudes e qualidades pessoais dos professores valorizadas pelos alunos são idênticas nos três cursos, porém há pequenas nuances dadas as especificidades de cada curso.

No Direito, destaco a “boa oratória e a retórica” como qualidades admiradas pelos alunos nos professores, provavelmente pelo fato de ser um recurso de muito valor no campo de atuação do curso.

Na Engenharia Civil, os alunos apresentaram um número menor de características, porém contemplaram as dos demais cursos. O que acrescentaram como qualidade foi que o professor deve “ser objetivo e ter pulso firme”, reafirmando talvez uma especificidade no campo das Engenharias.

Na Medicina, como juízo de valor, além dos comuns aos outros cursos, foi apontado o “amor e a dedicação aos pacientes”. Alunos e professores dos cursos de Medicina têm contato com pacientes desde o início do curso, nos ambulatórios, até o final, nos internatos.

Todos os alunos reafirmaram, nos grupos focais, o valor das atitudes e procedimentos dos professores que resultam numa boa relação entre eles. “Pelo respeito e atenção que ele dá ao aluno. Ele chega, conversa. Quando a gente precisa dele, ele sempre atende, na medida do possível” (acadêmico do Direito). “Domina o assunto, tem rigor, mas tem uma boa relação com seus alunos” (acadêmica da Medicina).

O que acho fundamental nele é a simplicidade. Muita gente que se forma engenheiro de repente fica arrogante, deixa o jeito simples de tratar as pessoas. Na verdade, não é deixar de ser simples, é ter respeito pelo próximo (acadêmica de Engenharia).

A pesquisa reafirma os achados de Cunha (1998, p. 69), que “as justificativas dadas pelos alunos para a escolha do bom professor, estão dirigidas para as questões atinentes à relação professor-aluno”.

Parece que os professores com essa característica passam a representar na vida deles não só um modelo de profissional, mas de ser humano. Além disso, o professor tem o

poder de influenciar nas escolhas e decisões futuras dos alunos, pois o modo de atuar e de ser do professor em sala de aula parece ter relação com o desenvolvimento e a identificação com as especificidades do campo profissional. Nas entrelinhas, os depoimentos revelam essa possibilidade:

Ele é uma pessoa acessível. É um professor que a gente aprendeu a admirar justamente pelo modo como ele ministra a matéria, como ele dá as aulas. A admiração começa na sala de aula e, talvez, se irradie lá fora, uma como consequência da outra (Acadêmica de Direito).

Ele faz a gente gostar da disciplina que ele dá, mesmo sendo uma área que eu não vou seguir. Eu sempre disse que eu não vou me formar engenheira para construir, mas ele conseguiu me prender a atenção, passar o conhecimento. Conseguiu me fazer gostar disso. Ele dizia: – Mesmo se você não vai seguir essa linha, é importante tu saber. A matéria dele ninguém vai esquecer (Acadêmica de Engenharia).

Se a relação e a atuação docente podem interferir positivamente nas escolhas e identificação com certas especificidades futuras do campo profissional, podem também provocar distanciamento, resultar em repulsa a certas especificidades, dependendo da forma como o professor trata o conhecimento e se relaciona com os alunos. “Isso é bem visível na hora em que tu vais escolher a tua profissão, seguir a tua especialização” (acadêmica de Medicina).

Quando tu tens um professor que é grosseiro contigo, que não sabe dar aula e que está aqui de má vontade, a aula de cardiologia, por exemplo, eu odiava, porque aquele professor não passou nada, não me ofereceu praticamente nada, tu acabas odiando a disciplina (acadêmica de Medicina).

Conforme Urtiaga (2004, p. 112), as críticas mais comuns ao ensino médico “se referem a que a ação pedagógica do docente não tem recebido a devida atenção e que o professor, via de regra, é contratado especialmente pela competência profissional, como médico, mais do que pelo preparo para a docência”. Uma das alunas da Medicina afirmou no grupo focal que escolheu determinado professor “porque ele é um professor-médico e não um médico-professor”.

Quando o motivo da escolha referiu-se ao domínio de conteúdo/conhecimento por parte do professor, eles foram bastante objetivos. Além de mencionarem domínio de conteúdo ou de conhecimento, utilizaram expressões que puderam ser interpretadas como tal: atende às dúvidas sem titubear, é atualizado na área, é detentor do conhecimento, sabe muito pelos exemplos que passa.

Mais da metade dos alunos, ou seja, 51% deles registraram no questionário o domínio de conhecimento como motivador da escolha do professor-referência do curso. Isso não quer dizer que os demais não o considerem. Contudo, parece ter pouco valor para os alunos se o domínio de conteúdo/conhecimento se limitar ao domínio da matéria, se não estiver correlacionado à capacidade didática de trabalhá-lo em sala de aula. “Tem professor que tem domínio de conhecimento, mas não tem didática. Sabe muito, só que não prende a atenção dos alunos, a aula fica chata. Não sabe passar a teoria e acaba se perdendo” (acadêmica de Engenharia). Outra acadêmica da Engenharia faz o contraponto afirmando que “o professor que tem domínio de conhecimento e didática já consegue passar o que acontece na realidade. Relaciona a teoria que ele está dando de uma maneira que te prende a atenção”.

É valorizado o professor que conhece a teoria do conteúdo que ensina e sabe articular com coerência o que vivencia como profissional liberal. E isso, para os alunos, deve ser demonstrado nas respostas às indagações feitas em sala de aula.

O professor tem que ter confiança em responder as indagações e capacidade de relacionar o conteúdo com as outras disciplinas. O professor escolhido faz isso, ele responde e não enrola. Quando o professor dá uma volta é porque não sabe a resposta (acadêmica de Direito).

Primeiro porque ele demonstra segurança, porque ele entende o conteúdo e responde perguntas sobre diversos assuntos da Medicina. Ele expõe com propriedade, não fica enrolando. Se tiver algo que ele não sabe, ele diz que vai pesquisar ou te diz onde pesquisar. Escolhi principalmente pela segurança no responder (acadêmico de Medicina).

Alarcão (1998, p. 104) afirma que o “conhecimento do professor não é meramente acadêmico, racional, feito de factos, noções e teorias, como também não é um conhecimento feito só de experiência. (...) É um saber agir em situações”. Parece que os alunos esperam que o professor esteja sempre pronto para agir e responder suas indagações e que tenha domínio pleno sobre o conteúdo de suas respostas, talvez por isso valorizem os que possuem esse perfil. Afinal, existe no sujeito uma articulação entre as dimensões pessoais e profissionais que são, segundo Castanho (2003, p. 57), “indissociavelmente ligadas”.

A escolha do professor como referência também se deu pelo interesse particular do aluno pela matéria, quando o conteúdo da disciplina correspondeu à satisfação de necessidades imediatas ou expectativas futuras.

Um percentual de 21% dos alunos parecem sinalizar que nem sempre a didática, o domínio de conhecimento na área, atitudes e características pessoais do professor determinam a escolha como referência na docência. Ligam, aos seus interesses pessoais e prévios, essa

escolha, dizendo: é a área com qual me identifico e desejo seguir; supriu minhas expectativas; foi o melhor conteúdo para mim; foi a matéria que mais me serviu no estágio; pelas informações e conhecimentos que obtive; me despertou o interesse e mais aprendi; apresentou didática e domínio de conhecimento que combinou comigo; matéria mais ligada à minha atividade profissional; tenho me utilizado no dia a dia dos conteúdos e conhecimentos dessa matéria; mostrou o que eu queria com o curso; abriu minha mente sobre questões que eu tinha; tem a ver com a forma de eu ver as coisas; pelo interesse numa herança que me cabe; porque, ao término dela, eu já conseguia desenvolver projetos estruturais sozinho.

Esses depoimentos mostram que o ensinar e o aprender estão sempre articulados e que as motivações dos estudantes são fundamentais na sua percepção do ensino. O profissional, quando conta com essa positividade prévia por parte dos estudantes, tem melhor possibilidade de atingir seus objetivos.

As diferenças nos motivos das escolhas dos professores pelos alunos não foram muito significativas entre um curso e outro. O quadro abaixo sintetiza os indicadores que correspondem cada uma das categorias.

Quadro 5 – Motivos da escolha por curso dos alunos da ACAFE

Motivos da escolha	Direito	%	Eng. Civil	%	Medicina	%
Domínio de Conteúdo/ Conhecimento	111	51,86	28	52,83	61	48,41
Didática/metodologia de ensino	134	62,61	31	58,49	63	50,00
Atitudes e qualidades Pessoais	114	53,27	28	52,83	78	61,90
Interesse particular do aluno pelo assunto	55	25,70	12	22,64	15	11,90

Fonte: Dados da pesquisa do autor.

Embora com pequena margem de diferença, parece que o “domínio de conteúdo/conhecimento” por parte do professor é mais importante para os alunos da Engenharia Civil (52,83 %), seguidos pelos de Direito (51,86 %) e depois pelos da Medicina (48,41%).

Os cursos em que os alunos mais levaram em conta a “didática/metodologia de ensino” foram os de Direito (62,61%), e os da Engenharia Civil (58,49%). Já os alunos dos cursos de Medicina valorizaram mais as “atitudes e qualidades pessoais” dos professores (61,90%).

O interesse particular pelo conteúdo da disciplina como motivo da escolha do professor referência teve maior expressão entre os alunos do Direito (25,70%), seguidos pelos de Engenharia (22,64%) e, por último, pelos dos cursos de Medicina (11,90%).

Uma possível razão para que o interesse pessoal seja menor por parte dos alunos dos cursos de Medicina pode estar no fato de que estudam em tempo integral, portanto não têm condições de trabalhar ou de realizar estágios remunerados como nos demais. Por isso, talvez, pese menos o interesse pessoal, uma vez que não sentem necessidades imediatas a serem satisfeitas já no exercício de uma atividade laboral.

Durante o período de estágio de doutorado na Argentina, de 3 de setembro de 2006 a 3 de março de 2007, apliquei o mesmo questionário aos alunos formandos dos mesmos cursos, na Universidade de Buenos Aires, UBA.

Mesmo não pretendendo fazer um estudo comparativo, procurei saber como os alunos de um outro país, que pode envolver outra cultura, outros costumes e valores, “olhavam” as questões que eu havia levantado para estudo com os formandos das três Universidades da ACAFE. Mesmo com o foco voltado à compreensão de uma realidade local, ou regional, minha intencionalidade foi a de, além de analisar teorias, realizar o cotejamento com os dados empíricos dos alunos argentinos. Talvez ajudasse a compreender algumas questões do campo que extrapolavam as experiências e representações locais.

Tive auxílio da professora Elisa Lucarelli, pesquisadora e professora da UBA, que abriu os caminhos e me possibilitou contatos com as três faculdades: de Direito, da Engenharia e da Medicina. Apliquei o questionário na Faculdade de Direito, em outubro, e na de Medicina e de Engenharia, em novembro de 2006.

Embora tenha aplicado o questionário com um número reduzido de alunos, 18 do Direito, 27 da Engenharia Civil e 9 da Medicina, comparando-os com os da ACAFE, serviram para refletir sobre alguns pontos.

As questões que apontam, quando avaliam bem um docente e os tomam como referência, são basicamente os mesmos. Os percentuais muito se assemelham entre os cursos.

Também os alunos do Direito foram os que apresentaram algumas razões relacionadas à visão política e crítica dos professores na disciplina que ministravam. Os alunos da Medicina reforçaram que a postura e as atitudes pessoais dos professores são as características mais valorizadas por eles. São expressões referentes às mesmas categorias, como mostra a síntese no Quadro 6.

Quadro 6 – Motivos da escolha por curso dos alunos da UBA.

Motivo da escolha	Direito	%	Eng. Civil	%	Medicina	%
Domínio de Conteúdo Conhecimento	6	33,33%	15	55,55%	1	11,11%
Didática/metodologia de ensino	10	55,55%	18	66,66%	6	66,66%
Atitudes e qualidades pessoais	5	27,77%	13	40,81%	7	77,77%
Interesse particular do aluno pelo assunto	6	33,33%	4	14,81%	1	11,11%

Fonte: Dados da pesquisa do autor.

Urtiaga (2004), em estudo sobre a cultura discente, demonstrou que a imagem positiva do professor, criada pelos alunos, é mediada por representações resultantes de uma construção interna de significados, de acordo com a carga cultural dos estudantes. Sendo assim, os alunos identificam os próprios valores, interagindo com os dos professores, manifestados em aula. Pérez Gomes (2001) diz que a cultura do estudante é o reflexo da cultura social de sua comunidade e esta é sempre mediatizada por sua experiência biográfica, estreitamente vinculada ao contexto.

Também Cunha (1989, p. 67), em sua tese de doutoramento, identificou que

a escolha que o aluno faz do BOM PROFESSOR é permeada por sua prática social, isto é, o resultado da apropriação que ele faz da prática e dos saberes históricos sociais. A apropriação é uma ação recíproca entre os sujeitos e os diversos âmbitos ou integrações sociais. Só que elas são diferentes nos sujeitos, ou seja, eles fazem apropriações diferentes em funções de seus interesses, valores, crenças, experiências, etc. Isto é demonstrado pela diferenciação existente entre o comportamento dos alunos quando propõem o BOM PROFESSOR.

O professor, no olhar dos estudantes, deve ter respeito, sensibilidade, saber ouvi-los e procurar compreendê-los; deve se preocupar e dar atenção ao desenvolvimento deles; deve ter sólido domínio de conhecimento; deve ter uma visão abrangente, experiência profissional e capacidade de relacioná-la à teoria. Deve saber, também, estabelecer uma boa relação com eles em aula, além de ter atitudes democráticas. Esperam um professor pleno que, além de indicar caminhos, se propõe a conduzi-los e ampará-los na caminhada.

É preciso ressaltar que a perspectiva dos estudantes também apresenta forte carga cultural. Eles são produtos de uma concepção de conhecimento e práticas escolares com forte tradição nos pressupostos da modernidade. Nessa perspectiva, o professor foi sempre visto como o elemento definidor das práticas pedagógicas e o aluno como seu receptor. Essa

percepção encaminha a uma concepção de docência que responsabiliza fortemente o professor.

A visão de bom professor revelada pelos estudantes é um fundamental indicador para os processos de formação. Entretanto, é necessário também que se tenha uma visão crítica sobre ela, para poder avançar para novos referentes epistemológicos. As rupturas com os modelos tradicionais são desejáveis tanto para os professores, quanto para os alunos. E a pesquisa pode ser um importante instrumento para tal.

6.2 Características dos professores, das disciplinas e dos cursos na perspectiva dos professores

Nas entrevistas procurei saber dos professores como justificavam o fato de serem bem avaliados e serem indicados pelos alunos como referências na docência. Três deles tiveram uma postura crítica diante do fato de terem sido escolhidos. Um professor disse: “Porque só pego os alunos no final, então sou o mais lembrado, sou o último professor que eles vêem pela frente” (professor da Engenharia). Outro, da Medicina, acrescenta outra razão: “Eu acredito que é porque é o pessoal do internato, onde a gente tem mais contato. Às vezes um professor deu aula muito bem no 4º semestre, mas o pessoal já nem lembra, ou o que aprenderam não deram tanta importância. Também porque eu estava ali na sala no momento do questionário. É o mais lógico” (professor da Medicina). Também um professor do Direito fez a crítica e usou de bom senso ao analisar o fato:

Eu acho que a disciplina ajudou. Talvez seja aquela situação de estar na hora certa, no lugar certo. Minha disciplina é da 9ª fase que, teoricamente, o aluno está academicamente mais maduro, leva as coisas mais a sério, pois ele está quase partindo para um mundo competitivo. Penso que isso ajuda, pois os alunos estão mais bem intencionados, com mais vontade de aprender (professor do Direito).

Quanto à justificativa de que “estava ali na sala” no momento da aplicação do questionário, usada pelo professor da Medicina, não procede, pois do contrário não teria sido somente ele o indicado, dentre os catorze. O fato da localização da disciplina no final do curso certamente pode ser determinante, considerando os argumentos utilizados pelos docentes. Provavelmente, se o corte da pesquisa fosse feito em fases mais iniciais dos cursos, outros professores seriam escolhidos. Deve-se considerar, porém, que, apesar de os alunos terem outras possibilidades de escolhas de disciplinas em condições semelhantes, foram estes os

indicados, sinalizando que fazem diferença entre os demais e que essa condição é valorizada pelos alunos.

Além das razões acima apresentadas, as qualidades e características pessoais também foram apontadas por eles como motivos de escolhas dos alunos. Essas dão uma idéia de como se percebem e se avaliam como docentes que, de alguma forma, correspondem às representações dos alunos sobre um bom professor, principalmente em relação a atitudes e posturas pessoais: pela relação de respeito e igualdade com os alunos (7); por ter critérios claros e exigir bastante na disciplina (6); pela acessibilidade, atenção e dedicação aos alunos (6); pelo profissionalismo e ética na docência e no campo profissional (4); pela ansiedade em tentar fazer com que os alunos aprendam (3); pela fama sobre o conhecimento que têm (1); por desenvolverem pesquisa na instituição (1); por fazerem avaliações das aulas com os alunos (1).

Nota-se que o respeito e a igualdade não significam perda de autoridade ou de rigor no encaminhamento das aulas e nas exigências acadêmicas. Ao contrário, um disse “ser bonzinho com eles, fazer o que eles querem, não é da minha natureza, até poderia fazer isso, mas não sei. Eu respeito-os e não faço nada forçado. Não faço nada contra o meu eu (professor do Direito). Outro reforçou: “Não por ser bonzinho, mas principalmente por falar fatos corriqueiros e reais” (professor da Engenharia). “Não foi por ser o bonzinho, o ‘amigo da turma’, que aprovou todo mundo, que vai às festas, ão. É pelo profissionalismo em sala de aula; por exigir deles, depois eles reconhecem isso, por fazer com que eles tenham segurança no mercado de trabalho” (professor do Direito).

Os professores possuem suas percepções acerca das diferenças entre o curso em que atuam e os demais cursos de graduação, em virtude de suas experiências concretas e seus valores internalizados, o que constitui seus sistemas de referências.

As características dos cursos, disciplinas e professores têm relação com a diferença do objeto de conhecimento e dos conteúdos a que se destina a atividade de ensino-aprendizagem e de formação em cada área ou campo de conhecimento específico.

Na Medicina, o foco, o objeto de estudo é o corpo humano, saudável ou doente, a prevenção e o tratamento da doença. Tudo o que estudam, todo o processo de formação se centra em ensinar os alunos a dominarem questões referentes ao cuidado com a saúde e a doença de seres humanos. Tem relação com a vida, portanto tem também com a ética e os valores humanos.

Os professores da Medicina apontam quatro especificidades do curso de Medicina em relação aos demais: forte relação dos alunos com os pacientes; dedicação integral aos

estudos; bom poder aquisitivo dos alunos, o que favorece a compra dos materiais necessários para fazer o curso. Afirmam, também, que o aluno deve ter autonomia, isto é buscar os conhecimentos e não só esperar pelo professor: “A diferença maior está na prática, no contato com o paciente. Para a Medicina, a questão da prática, a relação com o paciente é bastante importante, é fundamental”.

Acho que, por ser um curso integral, nossos alunos não trabalham e são dedicados, o que te permite exigir mais. São alunos de ‘boa classe social’: pagam 2.000 por mês e livro caro não é problema. E a terceira característica, é a parte assistencial, o que nos outros cursos não é tão forte, a relação como o paciente, valores sociais, política pública.

A única coisa é que na Medicina o aluno não deve esperar que o professor entregue tudo pronto, o que ele precisa saber da área médica. A gente mostra os caminhos e é ele que vai procurar o tempo inteiro. O aprendizado vai depender mais dele mesmo do que dos professores.

Todos os professores atuam em, pelo menos, dois momentos diferenciados nos cursos. Primeiro, com uma disciplina ou módulo relacionado à especialidade médica e, depois, como preceptores dessa mesma especificidade no internato. As disciplinas ou módulos estão dispostos, na matriz curricular, em várias fases ou períodos dos cursos, enquanto o internato acontece nos dois últimos anos.

Normalmente o contato com os alunos é dado em dois momentos: um voltado à transferência de conhecimento ou ajuda na aquisição do conhecimento técnico e o outro voltado à prática. Vivo os dois momentos. No sétimo período, tenho prática e teoria e, no décimo, só prática (professor da Medicina).

As disciplinas ou módulos ministrados pelos professores no início ou meio dos cursos são: Semiologia; Nefrologia; Módulo IV - o metabolizar e o excretar I, Módulo V - o metabolizar e o excretar II, Módulo VI - o perceber e o coordenar; Sistema Músculo Esquelético e Nervoso; Sistema Reprodutor e Excretor. No final dos cursos, praticamente todos atuam nos Internatos Médicos. Somente um deles ministra, no final do curso, a disciplina “Clínica e Cirurgia I”, que é prática.

Os professores demonstraram o valor atribuído às disciplinas, módulos ou conteúdos que ministram pela forma como se expressam: “É na Semiologia que acontece a primeira relação médico-paciente”; “A Fisiologia é uma disciplina básica, fundamental para que eles possam se tornar médicos, apesar de não ser uma ciência médica”; e “A infectologia

vai além de investigar a transmissibilidade da doença. Ela investiga também o ambiente, o contexto, as pessoas que entraram em contato com a doença”.

O internato é visto pelos professores como um momento privilegiado de aprendizagem: “O internato é a hora de as coisas aprendidas fazerem sentido” (professora da Medicina). A expressão aponta para o entendimento de que há um distanciamento entre teoria e prática durante todo o curso e que, no final do curso, é feita a aplicação prática da teoria, nos internatos. É provável que essa condição ocorra de forma mais intensa, mas certamente não é somente nesse momento que ocorre essa síntese, pois os cursos de Medicina prevêm atuação no campo desde o início da formação.

A aprendizagem da profissão que se dá nesse espaço, necessariamente oportuniza a relação teoria e prática, o que caracteriza uma especificidade do curso de Medicina. Como explicita Lucarelli (2003), o desenvolvimento do ensino se dá de modo que possibilite a aquisição de conhecimentos, atitudes e habilidades específicas em situações concretas da prática profissional.

O curso de Direito tem como objeto de formação os direitos e deveres dos seres humanos, a justiça, a criação e cumprimento de leis e normas de convívio na sociedade. Os estudos voltam-se às tensões decorrentes das relações dos homens em sociedades e suas implicações legais. Valorizam a dimensão ética e moral no tratamento das questões e se preocupam com os mecanismos de garantia ao direito de igualdade e justiça social. Este depoimento ajuda compreender essa relação:

Eu acredito no Direito enquanto norma, que é um meio de transformação social, embora sendo um caminho mais lento, pois respeita o estado democrático de direito. Mesmo tendo consciência de que o direito na história do Brasil tenha sido utilizado como meio de repressão por meio de normas, mesmo exigindo a queda de muitos tabus por toda a história judiciária, acredito que é um caminho de transformação, de justiça (professor do Direito).

Em relação às diferenças entre o curso de Direito e os demais cursos de graduação, os professores têm o entendimento de que os alunos têm um perfil mais crítico, de questionadores, são sensíveis à política e às questões sociais e que possuem ou desenvolvem a capacidade de liderança. “Destaco o fato de serem bastante questionadores, de não se curvarem diante de injustiças, de explicitarem uma situação contrária diante de fatos revelados no dia a dia, na mídia. A gente vive o Direito na sociedade” (professor do Direito).

O aluno de Direito tem, na sua maioria, uma sensibilidade voltada para a política. Parece ter uma preocupação mais geral com as questões sociais. Tem a oralidade como uma arma, pois a gente sente a participação, a fundamentação, os

questionamentos e que depois, no dia a dia, se reflete na comunidade. É comum ver liderança na comunidade que vem para o curso de Direito ou depois de entrarem no Direito se destacarem na comunidade, tornando-se líderes de bairro. Uma coisa puxa a outra. Num sentido o curso de Direito os atrai e, em outro, faz com que se fortaleçam (professor do Direito).

São essas as características que expressam qualidades dos alunos, indispensáveis ao perfil profissional. No entanto, um professor faz críticas ao fato de não haver a cultura da pesquisa no curso de Direito, tanto por parte dos alunos quanto dos professores.

Acho que o diferencial do curso de Direito, não estou dizendo que é positivo, é que dificilmente tu vês os alunos fazendo pesquisa. Até quando há um tipo de atividade na biblioteca, muitas vezes o professor nem está lá direcionando a pesquisa. A pesquisa é pouco incentivada, restringindo-se a sala de aula (professor do Direito).

Parece haver um potencial de pesquisa nos cursos de Direito, tanto por conta das características dos alunos quanto pela falta sentida por um dos professores. Para que se desenvolva, entretanto, depende da vontade política dos docentes e gestores e das condições econômicas para a viabilização, em cada contexto, dessa proposta.

As disciplinas em que atuam os professores dos cursos de Direito entrevistados são as seguintes: Direito Penal I, Direito Processual Penal I, Direito Civil III, Direito das Obrigações, que são disciplinas oferecidas ao longo do curso, enquanto Direito Processual Penal III, Tutela dos Interesses Difusos e Coletivos estão no final do Curso, assim como a Prática Jurídica, em forma de Estágio. Dessas disciplinas, três são do campo do Direito Material (baseadas nas leis e normas que garantem nossos direitos) e duas do Direito Processual (baseadas nas regras, procedimentos e estratégias de defesa e busca de direitos perdidos ou tomados, chamados pelos operadores do Direito de prática forense).

Um dos alunos do Direito, no grupo focal, apontou que, no seu entendimento, é mais fácil atuar como docente nas disciplinas pertencentes ao campo do Direito Material do que as do campo do Direito Processual. Assim se expressou ele:

No meu modo de enxergar as coisas, o Direito Material é mais fácil de ser repassado ao aluno do que a parte processual. O professor do campo do Direito material, para ter uma boa didática ou para os alunos assim o perceberem, é muito mais fácil, está no Código: O que é homicídio? Está especificado no código. Na parte processual é que os professores crescem. Os professores que não conseguem passar o conteúdo, os alunos sentem as dificuldades. Vais pegar a prática processual só quando trabalhar no escritório, ou estagiar fora, que é o caso da grande maioria dos alunos. Eu estou quase me formando e comecei a trabalhar no escritório há cinco meses. Estou pegando a prática processual agora. Daí vem a minha dificuldade. A parte processual na universidade foi isso: pouca didática (aluno do Direito).

Parece se tratar mais de sua experiência no curso que frequenta do que de fato um problema das disciplinas de Direito Processual, uma vez que os professores que atuam nessas disciplinas também foram indicados como referência na docência em outras universidades.

As características próprias das disciplinas em que atuam e o valor dado a elas no processo de formação dos “futuros homens do Direito” ficaram expressas nestes depoimentos: “Na minha disciplina dou a parte inicial de como funciona um processo-crime; isso faz com que eles passem a acompanhar o conteúdo. Muitas vezes eles não têm noção de como é que funciona, (professor do Direito); “É uma disciplina que envolve muito os alunos. A diferença é que ela se torna atrativa porque fala de cidadania”(professor do Direito).

É extremamente importante do ponto de vista dos direitos pessoais, importante para o aluno e para o cidadão comum. Está no campo do Direito Material. Do ponto de vista da norma, é o que te assegura ter que pagar, receber, gozar, usufruir. Minha disciplina é importante também porque deixa várias portas para os alunos fazerem amarrações com outras disciplinas (professor do Direito).

Apenas um professor atua em disciplinas oferecidas no início e no meio do curso e os demais em disciplinas no final do curso. Todos trabalham com disciplinas que pertencem ao chamado “núcleo duro”, com conteúdos voltados à prática profissional do advogado.

Nos cursos de Engenharia Civil, os objetos de estudo, os conhecimentos e os conteúdos que fazem parte da formação referem-se às Estruturas de Materiais, ao Concreto e Edificações, respaldados pelas áreas básicas, consideradas científicas por excelência, como física, química e matemática.

Quanto às diferenças entre os cursos de Engenharia em relação aos demais cursos de graduação os professores têm o entendimento de que os cursos estão voltados para o mercado de trabalho. Os alunos vêm para serem técnicos, e gostam das cadeiras técnicas, estão mais interessados no estágio, em aprender a trabalhar em obras e abrir seu próprio negócio. Há também a compreensão de que são muito práticos, focados e objetivos.

A grande preocupação dos professores é fazer com que os alunos dominem as bases teóricas e técnicas que sustentam obras materiais, como a estrutura, a durabilidade, a segurança e o custo. O esforço do professor se faz para assegurar ao aluno o domínio dos conhecimentos e técnicas que garantam a seguridade, a durabilidade e a consistência das construções materiais. Talvez resida aí a razão das diferenças em relação aos docentes e alunos da Engenharia, traduzidas pelos professores como objetividade, praticidade e visão

técnica. A origem pode ser o modo particular de lidar com o processo ensino-aprendizagem, em forma de exercícios, cálculos, visitas às obras e visualização de construções.

O professor de Engenharia Civil é uma pessoa muito prática, muito focada. A gente não perde muito tempo, não cria rodeios, não. Objetividade é uma característica muito forte do engenheiro e dos futuros engenheiros também (professora da Engenharia).

O perfil de nosso aluno é diferente. Eles gostam das cadeiras técnicas e se identificam. Todo engenheiro sonha em calcular e os alunos acham que, se não aprenderem essa parte de Cálculos e Estrutura, não vão ser engenheiros como os outros. Alunos de engenharia têm que saber; eles têm gosto e necessidade de saber calcular (professor da Engenharia).

Um aluno no grupo focal, além de ratificar o perfil mencionado pelo professor, indicou as disciplinas consideradas mais importantes para a formação do Engenheiro, demonstrando que há relação com a escolha dos professores que se tornaram referências. “Para o cara se considerar Engenheiro, tem que saber sobre Estrutura e Concreto Armado. Todas as matérias são importantes, mas o Concreto Armado faz com que o cara se sinta mais Engenheiro” (acadêmico da Engenharia).

Todos os professores atuam nas disciplinas profissionalizantes, oferecidas na segunda metade dos cursos, as quais correspondem com as mencionadas pelo aluno: Concreto Armado, Estruturas de Concreto, Estruturas Metálicas, Patologia das Construções, Teoria das Estruturas, Projetos de Estruturas, Fundações, Mecânica dos Solos e Escritório Modelo. Eles apresentam as características das disciplinas em que atuam, destacando a singularidade e a diferença do curso de Engenharia em relação aos demais.

Concreto Armado é uma coisa que cai. Tanto é que nas minhas provas a questão ou está certa ou está errada. Não tem meia questão. Alguns alunos já me disseram que não gostam da minha avaliação, mas com concreto é assim ou fica de pé ou cai, não existe mais ou menos. Isso eu mantenho (professor da Engenharia).

Eu ministro quatro disciplinas. O que todas têm em comum é que são profissionalizantes. Por exemplo, Concreto Armado. O aluno que cursa estará apto a projetar uma estrutura em concreto armado. Essa é uma das principais disciplinas da Engenharia Civil (professor da Engenharia).

Como nos demais cursos, todas as disciplinas têm em comum um caráter altamente profissionalizante, exigindo dos professores, além do domínio teórico na área, conhecimentos sobre o campo profissional.

Novamente, a título de ilustração e para colaborar com a reflexão, trago dados das disciplinas que os professores argentinos ministram. São disciplinas do núcleo duro nos três cursos. No Direito, os alunos indicaram os professores das disciplinas de Practica profesional, Derecho Penal, Derecho Civil, Comerciales e Obligaciones Civiles.

O depoimento de um aluno resume o motivo das escolhas: “Es el mejor acercamiento real con la profesión de abogado, es decir se aborda desde la parte practica todos los temas teóricos vistos durante la carrera” (aluno do Direito da UBA).

No curso de Engenharia foram indicados como professores referência os que ministram as disciplinas: Hormigón, Estabilidad (Resistencia de los materiales), Estructuras Metálicas, Construcciones, Comportamientos de Materiales. Um aluno afirmou: “Nos aproximamos a una estructura real y aprendemos cosas más útiles para la vida profesional” (aluno da Engenharia da UBA).

Na Medicina, a disciplina escolhida pelos 9 (nove) alunos foi Semiologia. Alguns também apontaram a disciplina de medicina interna. A razão também ficou explícita nesse depoimento: “Por que é la materia en el que tuve un real contacto con el paciente, su seguimiento y control. Fue la que me encino un poco del manejo hospitalario” (aluna da Medicina da UBA).

Percebe-se que o grau de importância atribuída às disciplinas e conteúdos na formação do Engenheiro, como também do Advogado e do Médico, exerce influência na escolha do professor por parte dos alunos, ou seja, dependendo da disciplina que o professor ministra, pode ter ou não maior probabilidade de ser indicado como referência na docência.

6.3 Expectativas dos professores sobre o comportamento dos alunos e suas concepções de aprendizagem

Os professores atribuem a si grande parte da responsabilidade do que acontece em sala de aula. Mesmo considerando os alunos parceiros, parecem ter claro que a responsabilidade pela condução desse processo é deles. Percebe-se a preocupação por parte de todos em estabelecerem uma boa relação em sala de aula. Este depoimento é significativo: “O que procuro fazer nas aulas é manter um clima agradável, tranquilo para que o pessoal tenha toda a liberdade de perguntar, de participar, de expor suas idéias, de discordar” (professor do Direito).

Também a dimensão afetiva aparece fortemente demarcada como fator principal de aprendizagem, no entendimento de uma professora da Medicina: “Afeto! Sem afeto não há aprendizagem. O resto é bônus”.

Os professores também apontam questões relacionadas a aspectos didático-metodológicos: “Precisamos fazer com que os alunos se interessem pelo assunto” (professor de Direito); “Temos que ser capazes de prender a atenção do aluno” (professor da Engenharia); “É preciso dar sentido às aulas, fazer inter-relação da teoria com a prática, contar histórias e histórias” (professora da Medicina).

Da mesma forma que atribuem a si a responsabilidade de proporcionar um clima agradável, provocar o interesse dos alunos por meio de aulas dinâmicas, relacionando teoria e prática para favorecer a aprendizagem, os professores dividem essa responsabilidade com os alunos. Uma professora materializa a questão dizendo:

Eu gosto quando a turma me questiona, participa. Gosto quando programo um conteúdo e eles participam de tal maneira que a aula fica pouco para vencer o programa. Você tem que re-programar porque estão ativos, participativos. Tem gente que diz que o aluno é cliente, eu acho que é sócio. Estar em aula é uma sociedade. O meu 100% é 50% desse negócio. Se não vier 50% deles, eu não tenho 100% do negócio (professora da Engenharia).

Mesmo com professores qualificados, motivados e bem intencionados, e com excelente infra-estrutura física e de equipamentos, pouco ou nada adianta se aquele a quem se destina a ação de ensinar não participar ativamente. Só haverá aprendizagem se os alunos tiverem desejo de aprender e se comprometerem com esse processo.

Quanto ao ideal de aluno, eles assim se expressaram: que faça perguntas, questione; que seja participativo; que, além da aula, pesquise; que seja esforçado, para superar as dificuldades; que respeite os colegas e o professor; que seja ativo; que faça as leituras em sala e antes da aula; que faça os exercícios; que seja interessado; que não atrapalhe, que fique atento e que preste atenção nas aulas.

Conforme Zabalza (2006), é convergência européia o entendimento de que é fundamental na Educação Superior criar as condições necessárias para que os estudantes assumam um maior protagonismo na sua aprendizagem. E, para isso, precisam de muito silêncio exterior e interior, bem como das capacidades apropriadas para geri-lo.

Ele explica que a questão do silêncio foi muito valorizada no passado pelas universidades, que procuravam instalar-se em locais mais distantes para garantir o “sossego” por parte dos professores e alunos, que procuravam na reflexão e no estudo repousado o

“caminho” da sabedoria. No entanto, no mundo atual, cheio de imagens e ruídos, torna-se mais difícil aprender de um modo pessoal e a partir do próprio sujeito. Por isso, as idéias mais recentes que reconhecem a importância do silêncio para a aprendizagem estão sendo recuperadas por Zembylas e Michaelides, e também por Caranfa (apud ZABALZA, 2006), pois entendem que os alunos precisam de uma combinação de tempos de discurso e tempos de silêncio, ou seja, tempos para ouvir, tempos para pensar e tempos para fazer.

O fato de os professores valorizarem, além do questionamento, da pergunta, a atitude dos alunos de “prestar atenção” nas aulas teóricas, encontra sintonia com o pensamento do autor. Zabalza (2006) ainda faz o alerta de que a questão do silêncio afeta não só os alunos, mas, também, os professores.

Os docentes também deveriam equilibrar mais os momentos produtivos (sobretudo de produção verbal de explicação) e os momentos de silêncio e de ‘escuta’. Efectivamente, centrar a docência na aprendizagem também implica não falar e escutar o que os alunos fazem (o que dizem, o que escrevem, o que realizam) (2006, s/p.).

A expectativa dos professores sobre os comportamentos e atitude dos alunos é reveladora de uma concepção de aprendizagem, e as formas de organização do ensino, geralmente, estão relacionadas com as representações que os professores têm sobre como os alunos aprendem.

As concepções de aprendizagem, oriundas do campo da psicologia, servem para pensar como os seres humanos aprendem e como elas mesmas se tornam balizas orientadoras das ações dos professores na organização da tarefa de ensinar.

Uma das concepções clássicas de aprendizagem é a inatista-maturacionista. Esta concepção parte do princípio de que fatores hereditários ou de maturação são mais importantes para o desenvolvimento e para a determinação das capacidades dos sujeitos do que os fatores relacionados à aprendizagem e à experiência. Nessa perspectiva, o papel do meio social se restringe a impedir ou permitir que certas aptidões se manifestem. Também a idéia de inteligência, nessa concepção, segundo Fontana e Cruz (1997), é entendida como a capacidade de julgar, de compreender e raciocinar, e não como conhecimentos adquiridos pelo indivíduo durante toda a vida. Comumente, consideramos inteligente uma pessoa que demonstra ter um vasto conhecimento, ou seja, que domina mais um assunto do que as outras.

A abordagem comportamentalista, ao contrário do inatismo, destaca a influência dos fatores externos, do ambiente e da experiência como preponderantes à aprendizagem. O movimento comportamentalista (ou behaviorismo, do inglês *behavior*, que significa

“comportamento”) teve como fundador Watson (apud FONTANA e CRUZ, 1997) e colaborador Skinner (1982). A psicologia é definida como a ciência do comportamento, um ramo objetivo e experimental das ciências naturais, o que de imediato tomou por base que os comportamentos dos homens, da mesma forma que dos animais, podem ser explicados pelos mesmos princípios. Na perspectiva desses autores, todo comportamento é sempre uma resposta do organismo (humano ou animal) a algum estímulo externo, presente no meio ambiente. Nesse sentido, o que se considera é a reação do organismo a um estímulo do meio e não a ação do organismo sobre o meio.

A idéia de que os comportamentos humanos são aprendidos em decorrência de contingências ambientais e a noção de modelagem do comportamento tem influenciado as práticas educativas ao longo do tempo. De acordo com Skinner (1982), ensinar é planejar, é organizar essas contingências de modo a tornar mais eficiente a aprendizagem de determinados conteúdos e habilidades. Apesar dos limites dessa concepção, vale reconhecer que ela trouxe uma contribuição à educação: o da responsabilidade de o professor cuidadosamente planejar a ação pedagógica.

A abordagem piagetiana, também conhecida no campo da psicologia e da educação como “construtivista”, teve como base o que Piaget (1978) chamou de *psicologia genética*, pois sua preocupação foi a busca das origens e dos processos de formação do pensamento e do conhecimento. Para essa concepção, as estruturas cognitivas são elaboradas e reelaboradas continuamente a partir da ação física e mental do sujeito sobre o meio. Neste sentido a ênfase é dada aos processos internos e à atividade construtiva do sujeito, o que resulta no entendimento de que a aprendizagem depende do processo de desenvolvimento. O que o sujeito pode ou não aprender é determinado pelo nível de desenvolvimento de suas estruturas cognitivas.

O resultado dessa concepção é a preocupação metodológica com a ação dos aprendizes, ou seja, ela destaca a necessidade de o professor organizar a ação pedagógica de modo que o aluno assuma um papel ativo no processo de elaboração do conhecimento. O papel fundamental da educação escolar é oportunizar o agir do sujeito sobre os objetos de conhecimento. A abordagem piagetiana entende que o professor não pode ser aquele que transmite o conhecimento, mas o agente facilitador e desafiador do processo ensino-aprendizagem, pois é o aluno que deve construir, elaborar o seu próprio conhecimento.

A abordagem histórico-cultural teve como seu principal precursor Vigotsky (1994). Para ele, o desenvolvimento é entendido como um processo de internalização de modos culturais de pensar e agir que se dá por meio das relações sociais, nas quais os adultos

ou pessoas com mais experiências e conhecimentos, por meio da linguagem, do jogo, da expressão corporal e do “fazer junto”, compartilham seus sistemas de pensamento e ação.

Nesse sentido, aprendizagem e desenvolvimento são dois processos que caminham juntos, pois o aprendizado suscita e impulsiona o desenvolvimento, e tudo o que um iniciante aprende com uma pessoa mais experiente vai sendo elaborado e incorporado por ele, transformando seus modos de agir e de pensar.

Em nossas sociedades, a instituição escolar está encarregada de possibilitar aos estudantes o contato sistemático com os conhecimentos acumulados e organizados pelas disciplinas de diversas áreas, juntamente com os modos como esse tipo de conhecimento é elaborado e com os variados instrumentos que as ciências utilizam. Embora os sujeitos cheguem à escola com informações e formas de pensar necessárias à elaboração dos conhecimentos científicos, durante o processo de escolarização eles o reelaboram mediante o estabelecimento de uma nova relação cognitiva com o mundo e seu próprio pensamento.

O estudante, no mundo escolar ou acadêmico, raciocina com os professores, segue seus exemplos e instruções, reproduz as operações lógicas realizadas por eles, age sobre o objeto a ser conhecido em diversas situações de ensino-aprendizagem. Nessas situações compartilhadas com os professores, o sujeito internaliza conceitos, aprende e reestrutura significados, modos de agir e pensar, aprende a elaborar hipóteses e a confrontar a teoria com a realidade.

Nesse sentido, como destaca Vigotsky, a educação escolarizada e os professores têm um papel singular no desenvolvimento dos sujeitos, pois como afirmam Fontana e Cruz (1997, p. 66), “fazendo junto, demonstrando, fornecendo pistas, instruindo, dando assistência” eles contribuem para a emergência de processos de elaboração e de desenvolvimento que não ocorreriam espontaneamente.

Conhecer essas concepções de aprendizagem é fundamental, uma vez que ajudam a compreender a lógica das práticas pedagógicas em sala de aula e os discursos dos professores no contexto atual.

Os professores entrevistados, embora seja possível “enquadrá-los” em concepções teóricas já formuladas, demonstram ter pouco conhecimento acerca dessas concepções de aprendizagem. No entanto, parecem compreender que o processo ensino-aprendizagem é algo complexo, resultante de uma combinação de vários ingredientes, e que a aprendizagem não se processa somente de uma forma nem se dá apenas por um caminho. “Há aprendizagem com diferentes processos” (professor do Direito).

Afirmam eles, na entrevista, que os alunos aprendem ouvindo, vendo, fazendo, escrevendo, lendo, tirando as dúvidas oralmente, pesquisando, praticando (no escritório ou ambulatório), acompanhando os processos e resolvendo exercícios teóricos e práticos.

Percebe-se que, mesmo intuitivamente, os professores entrevistados possuem um saber que supera as concepções clássicas de aprendizagem e encontram sintonia com as formas reconhecidas no campo da pedagogia e da psicologia. Eles percebem a aprendizagem como um processo heterogêneo, que acontece num contexto mais amplo, mais complexo, e deixam clara a idéia da necessidade da interação e da co-responsabilidade nesse movimento de ensinar e aprender:

Eu imagino que a aula seja fundamental. Muito depende do professor, mas muito também depende deles mesmos. Um brilhante professor, sozinho, não vai conseguir fazer com que os alunos aprendam. E bons alunos terão dificuldades de aprender se não tiverem bons professores, orientadores (professor do Direito).

A aula ajuda a construir uma base, a partir da qual ele vai, da maneira dele, aprender aquele conteúdo. A aula dá uma diretriz, e talvez o papel mais importante do professor é estar ali para esclarecer as dúvidas. O professor deve apontar os pontos importantes, ajudar o aluno a sedimentar esses pontos e, a partir daí, auxiliar ele a alcançar o objetivo da disciplina (professor do Direito).

Parece que está ocorrendo mudança em relação à idéia, que perdurou muito tempo no ensino superior, de que aprender é uma tarefa que depende exclusivamente do aluno e que os professores devem se preocupar em explicar os conteúdos, “dar a matéria”. Há que reconhecer que a motivação, os conhecimentos prévios dos alunos, as condições pessoais, a capacidade de trabalho, o tipo de aulas, as condições físicas e materiais da própria instituição são fatores de influência para que a aprendizagem ocorra, ou seja, é preciso considerar as dimensões cognitivas, individuais e sociais dessa aprendizagem.

Zabalza (2006) destaca a importância dos estudos que centram seus esforços em considerar os contextos e as condições em que se produzem os processos de aprendizagem, já que, em certa medida, pré-determinam o processo em si e, logicamente, os seus resultados.

De forma geral, não se percebe muita diferença entre os três cursos pesquisados sobre o entendimento de como se processa a aprendizagem nos alunos. No curso de Direito a ênfase é dada à necessidade de os alunos acompanharem processos jurídicos, tirarem suas dúvidas para que a aprendizagem aconteça. “Aprendem ouvindo, praticando no escritório, em audiências, acompanhando o desenrolar dos processos” (professor do Direito).

No curso de Engenharia Civil há uma percepção de que é fundamental ao aluno fazer exercícios para que realmente aprenda: “Aprendem por meio das questões práticas,

fazendo exercícios. A teoria, mesmo maçante, precisa ser estimulada, precisa despertar o interesse dos alunos” (professor da Engenharia).

No curso de Medicina o que fica mais evidente é a percepção de que é necessário para aprender, que o aluno observe o médico/professor atuando. O “ver” atuar parece ser fundamental na percepção dos professores da Medicina.

Quando o aluno vê a coisa, a capacidade de trabalhar aquele aspecto é muito melhor, pois eles não precisam imaginar tudo o que tu estás falando. O aluno, até certa fase, não consegue imaginar o que tu estás falando, a teoria e a prática. Se você não mostrar um caso clínico verdadeiro, ele não consegue entender. Acredito que tu tens que mostrar para o aluno quais os pontos mais importantes dentro dos temas que tu está desenvolvendo e o que tu esperas que ele aprenda (professor da Medicina).

Zabalza (2004, p. 207) traz uma espécie de taxionomia das concepções de aprendizagem proposta por Chalmers e Fuller, que ajudam a entender como são abrangentes e complementares as diferentes razões e formas de os alunos aprenderem, apresentadas pelos professores por eles pesquisados. São seis diferentes perspectivas ou categorias de aprendizagem como segue:

Acumulação de conhecimentos. Aprender é adquirir informação (saber muito ou saber mais), o que se dá por meio de assimilação e armazenamento das informações obtidas com os professores, com livros ou outras fontes.

Memorização e reprodução. Aprender é memorizar informações (por meio de repetições) e ser capaz de relembrá-las e produzi-las (seja em exames, seja em uma atividade, etc.).

Aplicação de conhecimentos. Aprender é adquirir habilidades e mecanismos de ação que podem ser mantidas e aplicadas posteriormente quando necessário.

Atribuição de sentido e significado a algo. Aprender é saber relacionar certas disciplinas e conhecimentos com outras ou com a realidade.

Interpretação e entendimento da realidade. Aprender é mudar os significados ou a compreensão que temos, reelaborando nossos conhecimentos prévios.

Processo de desenvolvimento pessoal. Aprender é desenvolver-se como pessoa, compreender o mundo de outra maneira e, como consequência, mudar a si mesmo (tornando-se responsável pelo próprio conhecimento e pelas ações).

As concepções dos professores pesquisados muito se assemelham a essas categorias. Embora não houvesse, neste estudo, a intenção de buscar enquadrar depoimentos

às categorias explicitadas por Zabalza, foi possível identificar um depoimento que parece abarcar a complexidade do aprender e compreender esse processo.

Aprendem da forma tradicional, repetindo, decorando e se preparando para provas. Aprendem na prática, vendo problemas, usando os conteúdos aprendidos e fazendo as relações entre o que aprenderam e o que têm que aprender a fazer, a tomar decisões, fazer raciocínios clínicos, colocar em prática suas habilidades com os pacientes. Aprendem muito por imitação, no convívio conosco, médicos mais velhos. Outra coisa importante que todos os professores devem ter em mente: eles nos observam 100% do tempo e copiam frases, gestos, condutas (Professora da Medicina)

Enricone (2005) realizou uma pesquisa com acadêmicos sobre as aprendizagens dos alunos universitários, tendo como base as seis categorias de aprendizagem apresentadas por Chalmers e Fuller (apud ZABALZA, 2004). Reapresento algumas de suas conclusões: o professor deve considerar o que o aluno já sabe e proporcionar um ambiente de liberdade para criar experiências reconstrutivas; a aprendizagem ocorre quando há relacionamento de uma nova informação à rede de significados que eles já possuem e constituem sua estrutura cognitiva; o professor deve interagir na sala de aula, pois tem um papel fundamental como mediador do conhecimento; deve motivar e incentivar a autonomia do aluno, para que seja participante responsável e ativo no seu processo de aprendizagem; a avaliação deve ser uma oportunidade de *feedback*; para que a aula seja significativa deve haver relação entre a nova informação com o conhecimento possuído, integração entre as disciplinas do currículo, reconhecimento da necessidade do conteúdo para crescimento pessoal e o planejamento das aulas de forma a garantir, depois da apresentação dos conteúdos, discussões, debates e reflexões sobre o ensinado.

Percebe-se que há sintonia entre a preocupação dos professores pesquisados e as expectativas dos alunos, principalmente em relação aos aspectos metodológicos que favorecem a aprendizagem, o que necessariamente remete ao ensino.

6.4 Procedimentos metodológicos e estratégias de ensino adotadas em aula

Há uma evidente relação entre o ensino e a didática já que desde os postulados de Comênio (1922) a didática esteve relacionada com a busca de um método que resolvesse o problema de ensinar. Feldman (2001) lembra que, na tradição educativa, há duas formas de se conceber o ensino: uma crê que o ensino consiste em transmitir coisas para a mente dos alunos e outra que o ensino tem que se preocupar em permitir que os sujeitos expressem algo

de sua natureza. Elas estão diretamente relacionadas com as concepções de aprendizagem dos alunos. A primeira concebe o aluno como tábua rasa à espera dos conteúdos e conhecimentos por parte do professor, enquanto a segunda considera que os alunos têm boas potencialidades e que o processo educativo deve favorecer que saiam deles essas potencialidades.

Essas duas formas antagônicas de conceber o ensino coexistem muitas vezes, causando constrangimento aos professores quando buscam palavras para tentar descrever seu papel numa sala de aula. Como aponta Feldman (2001), muitos deles evitam descrever seu papel como o de “ensinar” e preferem o de “guia” ou “orientador”. Não são poucos os que, com certa culpa, dizem que, “de vez enquanto, não há mais remédio do que ensinar”, quando precisam fazer uma atividade mais diretiva. Talvez resida aí o fato de muitos se definirem como “tradicionais” quando falam sobre suas formas de realizar as atividades docentes.

Pude identificar três termos recorrentes no discurso dos professores quando falaram sobre as atividades de ensino que realizam na universidade: “transferir”, “transmitir” e “passar” conhecimentos.

Tento **transferir** o maior número de conhecimentos que tenho para que se formem bem, sejam bons profissionais. Eles aprendem um pouco com a gente mostrando caminhos, mas aprendem por eles mesmos. Eles têm que procurar, ir atrás, ir à enfermaria, chamar o professor para ver um caso especial (professor da Medicina).

Eu me sinto muito bem nesta função de **transmitir** conhecimentos aos alunos. Eu me dedico bastante a isso. Mais do que a pesquisa, eu gosto mesmo é do ensino, de trabalhar em sala de aula, de preparar e atualizar o material (professor da Engenharia).

É importante não tornar as aulas repetitivas, não quanto ao conteúdo, mas quanto ao método. Existem diferentes alternativas para você **passar** o conhecimento. Deve sempre estimular os acadêmicos a irem buscar o conhecimento, não só ficar ali recebendo, recebendo (professor do Direito).

Parece que o fato de usarem esses termos não quer dizer, necessariamente, que concebem os alunos como tábuas rasas e que, coerentemente, consideram o ensino como uma simples transmissão linear de conhecimentos. A preocupação com a forma de atuar, com a participação dos alunos, com as diferenças que eles possam apresentar em relação a ritmos e modos de aprender, bem como a preocupação em construir uma relação de respeito, compromisso e liberdade de expressão que possibilite e favoreça a aprendizagem dos alunos, condizem mais com concepções de ensino-aprendizagem construtivistas/interacionistas.

Apesar de terem superado em termos práticos pelo menos parte das concepções tradicionais, os professores utilizam uma linguagem própria do senso comum. O domínio desses conhecimentos e termos utilizados sobre essas abordagens torna-se importante por

parte desses profissionais, uma vez que são também trabalhadores da educação, e essa condição pressupõe, além de saberes do campo profissional e da experiência, domínio de conceitos sobre ensino e aprendizagem.

As formas de conceber e valorar o ensino provavelmente originam-se das diferentes maneiras de defini-lo. Tanto Passmore como Fenstermacher (apud FELDMAN, 2001) propõem um conceito de ensino que inclui como aspecto central o compromisso de duas pessoas, uma que possui algum conhecimento ou habilidade e outra que precisa dela e algum tipo de relação para que o primeiro sujeito transfira o que sabe – sem especificar os meios – à pessoa que não sabe. Essa característica de ensino não define de antemão as maneiras como deve circular o conhecimento e como ele deve ser adquirido. Isso não impede que se construam juízos de valor para analisar os resultados dessa atividade.

Feldman (2001) alerta que é questionável oferecer uma definição elaborada sobre o ensino, pois corre-se o risco de se tomar como base a adesão a um método, a uma estratégia ou a um único princípio. Para ele, é possível propor princípios para julgar os méritos de uma proposta de ensino, desde que seja admissível aceitar como ‘boas’ as que se utilizam de diferentes métodos e estratégias, ou as que se amparam em diferentes correntes, desde que sejam adequadas a princípios que acompanhem a deliberação prática. Mais importante que enquadrar a atividade é saber se elas foram significativas para os sujeitos que participaram do processo.

O ensino é sempre algo mais complexo do que se possa descrever ou explicar. Pressupõe domínio de conteúdo, escolha de metodologias, uso de recursos e equipamentos didáticos, definição de formas de avaliação, além da relação com os alunos. Pressupõe uma leitura cultural, envolvendo percepções e valores.

A pesquisa demonstrou que os instrumentos e recursos utilizados pelos professores praticamente são os mesmos nos três cursos. Todos os professores do curso de Direito dizem usar como recurso de ensino praticamente o quadro negro e giz em suas aulas. Um deles, eventualmente, utiliza vídeo. Foram unânimes em afirmar que as aulas, em sua maioria, são do tipo expositiva dialogada e que se utilizam muito do estudo de caso jurídico. Também foi citado o júri simulado, leituras de obras, pesquisas e debate em aula. O *data show* não foi citado como recurso por parte dos professores do curso de Direito.

Experiências negativas de aulas com retro-projetor na graduação fizeram com que quatro professores, um do Direito e três das Engenharias, manifestassem aversão a esse recurso: “Tem professor que diz que gosta de usar retro-projeto, mas eu não uso isso, pois se

eu usar acabo matando os meus alunos. Eu gosto mais de aulas dinâmicas, que os alunos vivenciem” (professor do Direito).

O retro-projetor é uma coisa que quase não uso. O curso é noturno e a gente tem essa preocupação de não deixar o cidadão mais cansado ainda. Então a gente movimenta um pouquinho mais para que eles não fiquem com sono. No início, quando comecei a dar aula, pintava aquela insegurança e eu usava muito. E o aluno, quando via o aparelho dizia: – O retro-projetor de novo! – A máquina do sono, um falou lá atrás. Até hoje eu lembro. Foi a quatro anos atrás e a partir daí não usei mais (professor da Engenharia).

Nos cursos de Engenharia Civil três professores citam o quadro negro e o giz como o principal recurso, enquanto dois mencionam o uso freqüente de *data show*, um também o retroprojetor, o vídeo e o uso de fotografias. São unânimes em admitir que o que prevalece são as aulas expositivas. Quatro professores se utilizam de “resolução de problemas” e “aplicação de exercícios” como estratégias de ensino. Três professores costumam fazer todos os semestres “visitas” a empresas ou obras. Uma das entrevistadas diz que um terço de suas aulas acontecem nos laboratórios específicos da Engenharia Civil.

No curso de Medicina o recurso mais utilizado é o *data show*. Dois professores também mencionaram o quadro negro, o giz e o retro-projetor. Um menciona utilizar a internet. A metodologia mais utilizada por todos também é a aula expositiva. Dois deles mencionam que o estudo de casos clínicos faz parte de suas estratégias de ensino e um faz uso de seminários.

O uso de seminário não é bem avaliado por um professor do curso de Direito pelo fato de não ter tido experiências positivas enquanto aluno. Como ele diz,

nunca faço trabalho de apresentação, seminários. Na minha graduação as disciplinas em que o professor fazia seminário, eram as que eu menos aprendia. O professor não sabia o que era seminário, pois botava os alunos pra falarem de um tema que eles não conheciam. Os alunos não absorviam o que os colegas explicaram e o professor dava como matéria dada.

O depoimento é revelador de que o problema não residia no seminário, mas em equívocos de encaminhamentos e desenvolvimento da técnica. O que falta são as mediações necessárias para aprofundar e complementar a exposição dos alunos, como explica um professor da Medicina: “Dou trabalho em grupos, casos clínicos. Cada grupo apresenta para os outro. Eu faço a mediação, procuro saber como eles pensaram. Indico livros, artigos”.

Os motivos das escolhas dos professores referências, relacionados às questões estratégicas e metodológicas apresentadas pelos alunos, foram ratificadas pelos professores

entrevistados. Pelos depoimentos pude identificar cinco preocupações dos professores que acabam demarcando o tipo de atuação do profissional liberal docente: trazer experiências do campo profissional para a sala de aula; relacionar teoria e prática; preparar aulas interessantes; aproveitar o tempo em sala de aula; dominar o conhecimento.

Além de conhecimentos, **trazer experiências do campo profissional para a sala de aula**, seja em forma de aula expositiva, por meio de exercícios ou em estudo de casos é uma característica que marca o profissional liberal professor. Contudo, esses professores admitem na entrevista que se trata de uma relação com via de mão dupla, pois muitos conhecimentos, atitudes e posturas exigidas para o exercício da docência se revertem em mudanças de hábitos e atitudes no campo profissional, trazendo benefícios de diferentes naturezas. Escolhi três depoimentos, um de cada área, que expressam com clareza essa reciprocidade.

Todo o estudo que eu faço para trabalhar com os alunos (conteúdos, provas) me auxilia muito no meu trabalho lá fora (...) Conheci a teoria a respeito de determinados assuntos aqui que eu não tinha conhecimento na advocacia. Depois que comecei a lecionar, criei uma visão crítica em relação a inúmeras situações do dia a dia (professor do Direito).

Eu me vejo discutindo algumas coisas em casa, explicando da mesma forma como eu explico para os alunos em aula (...) Acredito que o ser professor não existe sem paciência, e isso me ajudou a melhorar como engenheira e como pessoa fora da instituição (professora da Engenharia).

Na medida em que eu passei a dar aula, eu passei a ser muito cuidadoso com os detalhes, não só na aula, mas, também, com os pacientes do consultório. Você está ensinando que tal coisa é certa, então eu não vou fazer errado. Tu começa a fazer certo também (professor da Medicina).

Buonicontró (2003, p. 12), em pesquisa com professores das engenharias, também revelou que,

quando o engenheiro passa a exercer as atividades docentes, o *habitus* do engenheiro e o *habitus* acadêmico se entrecruzam na sua prática pedagógica, havendo alguns ganhos na transposição do *habitus* de professor para o campo da engenharia e vice-versa. Quando os engenheiros-professores transitam pelo campo da engenharia e pelo campo acadêmico, há uma interação entre os dois campos, trazendo ganhos para esses profissionais.

Para a autora, na empresa, o engenheiro-professor, com seu *habitus* acadêmico, tem maior habilidade de comunicação e um aumento no seu capital cultural que lhe possibilita maior poder de argumentação, o que o coloca numa posição privilegiada em relação aos seus pares, melhorando seu status. Na academia, o professor-engenheiro lança mão de sua

experiência profissional para exercer melhor sua atividade docente e para enriquecer sua prática pedagógica. Traz da indústria para a universidade o *habitus* do engenheiro, desvendando aos alunos a realidade profissional, dado ao fato de estar sempre atualizado com o mercado de trabalho, de participar do dinamismo da indústria, o que lhe permite trazer sempre informações novas, motivar os alunos, valorizar a profissão e transmitir mais segurança.

Os professores da Engenharia Civil pesquisados demonstraram preocupação em oportunizar aos alunos o contato com as atividades e os problemas concretos do campo profissional: “Levo para a sala as histórias que acontece no todo dia no escritório” ou “Faço projetos estruturais e procuro mostrar como é a atuação do engenheiro civil em estruturas”, ou, ainda “Todos os semestres marco uma saída de campo numa empresa”.

Nos cursos de Direito, da mesma forma, todos falaram que levam “para a sala de aula a realidade do processo criminal” ou levam “conhecimentos de casos jurídicos”.

Na Medicina, casos clínicos vivenciados em consultórios e ambulatórios vêm para o contexto das salas de aula, tornando-se, nas mãos dos alunos, objetos de estudo e de resolução de problemas mediados pelos professores. Disseram eles: “Começo com um caso. Passei no pronto-socorro e tem um paciente que não está urinando. O que poderíamos fazer?” ou “Trago os casos clínicos publicados e de pacientes para o aluno ver e discutir na sala de aula”.

Provavelmente, pela facilidade com que relacionam conhecimentos teóricos e os conteúdos com suas experiências, não só os alunos como os professores tendem a valorizar a atuação no campo profissional. Esta posição é compartilhada por todos os professores, mesmo pelos que atualmente se dedicam quase que integralmente à universidade.

Eu sempre procuro dar um enfoque bem prático das minhas disciplinas. Eu trabalho com Cálculos Estruturais. Sempre fui crítico em relação à forma como me ensinaram. Acho que o professor tem que estar envolvido no mercado de trabalho para poder passar um enfoque mais prático da disciplina. Então, sempre procurei mostrar como é a atuação do engenheiro civil em estruturas. Não era só o perfil do professor pesquisador (professor da Engenharia).

Dou a parte inicial de como funciona um processo-crime e eles aprendem a acompanhar um processo. Isso faz com que eles possam seguir. Se tu fores muito teórico, tu não consegues despertar o interesse. Por isso eu levo o meu dia-a-dia. Acho que isso é o que cativa (professor do Direito).

Quando trazem as experiências concretas para a sala de aula e demonstram como se utilizam os instrumentos de trabalho da profissão, os professores se servem de modelos de

ação para os alunos, explicitando como devem agir em casos e problemas específicos. Ao se colocarem como modelos de atuação profissional, podem se tornar referência para os alunos.

Marcela Ickowicz (2002), após pesquisa com professores não licenciados em uma universidade argentina, concluiu, em sua tese de mestrado, que o modelo artesanal de docência, utilizado na idade medieval, antes de o ensino se voltar para a profissionalização em massa, antes da separação teoria e prática, é muito utilizado pelos profissionais liberais.

O professor, em seu trabalho, traz sua cultura pessoal, apóia-se em conhecimentos de várias naturezas, como demonstrou Tardif (2002). O saber ligado a experiência de trabalho e de tradições específicas ao ensino da profissão embora possa se tornar de alguma forma modelo de ação ou de atuação, não forma um repertório de conhecimentos únicos em torno de uma disciplina, de uma tecnologia ou concepção de ensino. Nas palavras de Tardif (2000, p. 13), “sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente”.

Os professores estão imersos em uma situação de trabalho à qual devem atender. Procuram atingir diferentes tipos de objetivos cuja realização não exige os mesmos tipos de conhecimentos e de competência. Por isso Tardif afirma que só os saberes da experiência são verdadeiramente construídos por eles. São saberes específicos que o próprio professor, no exercício de sua função e na prática de sua profissão, desenvolve a partir do trabalho cotidiano e do conhecimento do seu meio. Eles incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser. Embora entenda que esses saberes não sejam suficientes, eles não podem ser negados.

Ao trazer as experiências concretas do campo de trabalho sob a forma de exemplificações, estudos de casos e resolução de exercícios práticos, o professor demonstra a capacidade de **relacionar teoria e prática**. Ao alternar momentos teóricos e momentos práticos, desenvolve *processos genuínos de aprendizagem*, como denominou Lucarelli (2003). Um professor explica como faz: “Além de aulas teóricas expositivas, eu procuro sempre fazer aulas com exercícios, fazer os alunos pensarem, passando alguns problemas que eu chamo de casos para eles resolverem” (professor do Direito).

Nos cursos de Medicina a relação teoria e prática se dá, principalmente, nos períodos de internato. Os projetos pedagógicos e a forma de organização curricular, prevendo esses espaços de atuação direta, garantem a aquisição de conhecimentos, atitudes e habilidades específicas da prática profissional. Os próprios professores reconhecem esse valor a partir de suas experiências, ainda quando alunos: “Eu aprendi muito na parte clínica, aprendi muito com eles na prática, no estágio da UTI”; “Não adianta saber tudo teoricamente se m

contato com o doente não souber o que o paciente está sentindo exatamente. O que é mais importante é chegar a um diagnóstico. Para a Medicina, a prática é fundamental”.

Já explicitarei que os professores referência para os alunos da Medicina são os que atuam em disciplinas de final do curso, principalmente no internato, onde há maior possibilidade de estabelecer a relação teoria e prática, o que encontra sintonia com os aportes apresentados por Lucarelli (2003). Como estão no último ano do curso, tendem a se preocupar com o como fazer, como atuar, como ser médico.

Da mesma forma, no Direito e na Engenharia Civil, por estarem também nessa condição, é que são considerados bons professores aqueles que são capazes de dar bons exemplos nas aulas expositivas, aqueles que conseguem elaborar bons exercícios práticos ou, ainda, os que levam bons casos práticos para serem resolvidos em sala de aula.

Talvez se devesse pensar se já não é tempo de desafiar os alunos, para além de resolverem os problemas ou casos apresentados pelos professores, a criarem eles mesmos casos e problemas para serem resolvidos em sala de aula.

Os professores também demonstraram preocupação em **preparar aulas interessantes** para motivar os alunos, o que demonstra entendimento de que é necessário participar, interagir, envolver-se no processo para que haja aprendizagem. Essa é outra característica considerável desses profissionais: “Procuro saber o nome dos alunos, chamá-los durante as aulas para participarem. Preparo as aulas com carinho de forma que fiquem mais agradáveis possíveis” (professora da Medicina).

Eu via o que o pessoal gostava, se aprendiam ou não aprendiam e então fui modificando e aperfeiçoando as aulas. Procurei levar para a universidade o mesmo estilo de aula, a mesma aula dinâmica, alegre, diferente que eu dava no pré-vestibular (professor do Direito).

Um professor ratifica essa posição ao fazer a crítica à falta de motivação como sendo um dos problemas a serem enfrentados no ensino superior:

O pior é a ausência de dinamismo. O professor não pode cair no marasmo, de pecar, de abrir um código, sentar e falar de forma que numa distância de três metros não dá para ouvir. Ele tem que imprimir um ritmo, um tom de voz, chamar a atenção. Tem que ter certo dinamismo para aprender. Não dá para o aluno ficar como ouvinte durante três horas. Por isso, tem que imprimir um diálogo, nem que a aula seja praticamente expositiva. Tem que motivá-los a participar (professor do Direito).

Um professor da Engenharia, além da motivação, demonstrou preocupação em atender os alunos em suas diferenças: “Eu me mexo o tempo inteiro, desenho, falo. Tento

atingir o sinestésico, o visual e o auditivo” (professor da Engenharia). Um professor do Direito relatou como chama a atenção dos alunos para a aula expositiva, usando a mesma estratégia do campo profissional:

Fico com receio que o aluno de cabeça baixa não esteja prestando atenção. Aí, de maneira sutil, eu pergunto ao colega que está ao lado: — O que tu achas? Uso também a estratégia da dissertação oral no tribunal. Alguns desembargadores não ficam atentos ao advogado e ficam de cabeça baixa manuseando o processo. Então, quando eu vou falar alguma coisa que é determinante para virar a sentença, eu começo dizendo que vou fazer uma pergunta a vossa excelência. Quando eu falo isso, ele levanta a cabeça e fica atento e aí falo o que eu quero.

A importância de **aproveitar o tempo em sala de aula** também foi mencionada por um professor do curso de Direito, o que se caracteriza como um valor: “Tenho em mente que tudo que fazem em sala tem que valer a pena. Vale por eles estarem produzindo, vale do ponto de vista da nota, não como ‘só faço pela nota’, mas como uma forma de estimulá-los ao conhecimento”.

Também foi apontada pelos professores, ratificando os depoimentos dos alunos, a necessidade primeira de **dominar o conhecimento** para exercer a docência. Tem-se o entendimento de que um bom domínio de conhecimento antecede a didática, pois é sobre ele que se estruturam os demais componentes necessários a se alcançar uma docência de qualidade, como bem expressa esse professor:

O mais importante é o conhecimento, talvez mais do que didática, pois a didática se aprende. Tendo conhecimento, tu consegues transmiti-lo com mais ou menos didática. Mas se tu não tens o conhecimento, tu não transmites nada. Tu podes fazer um paralelo entre as aulas que tu tens maior domínio das que tu tens menor domínio. Tu vês claramente quando sai da aula: a aula foi ruim, porque tu não dominavas. E o aluno percebe isso. Domínio de conhecimento é um pré-requisito para entrar em sala de aula. Depois vem a didática, a relação professor x aluno, etc. (professor da Medicina).

De modo geral, as formas de atuação dos professores, o uso de recursos e os procedimentos metodológicos utilizados por eles no ensino, parecem mais se assemelharem do que se diferenciarem, provavelmente por se tratar de professores e de cursos que apesar das especificidades formam profissionais liberais.

7 SINAIS DE INOVAÇÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES

Sinais de inovação. Com esta perspectiva, fui em busca de algo nos discursos e no conteúdo dos depoimentos transcritos que pudessem ser interpretados como sinais de inovação, pois, para compreender com maior profundidade e abrangência os processos e implicações de um trabalho pedagógico caracterizado inovador, exigiria um minucioso trabalho de observação nos espaços onde acontece o ensino, como os realizados em estudos anteriores por Cunha (1998a, 2006), Leite, Lucarelli, Veiga et al (1999), Veiga, Resende e Fonseca (2000), Lucarelli (2003), Balzan (2002a, 2003) Castanho (2000, 2002, 2003) dentre outros.

A ordem de interferências nas condutas e práticas pedagógicas dos professores é oriunda tanto da natureza do conhecimento, da cultura e dos valores historicamente construídos, como também das representações que delas fazem os professores, os alunos e a própria sociedade. Há interferências também da macro-estrutura social que, numa relação de poder, regula o mundo do trabalho e a distribuição do conhecimento, o que interfere nas decisões pedagógicas tomadas no âmbito da universidade.

Guidi (2001) lembra que representação não é simplesmente reprodução ou reflexo do mundo exterior, e sim uma construção com parte feita de autonomia e outra feita com a criação individual e coletiva. Portanto, ainda que seja possível identificar a presença forte da reprodução e de processos regulatórios, oriundos das políticas e das práticas tradicionais, o professor, conscientemente ou não, talvez por razões práticas, como diz Bourdieu (1996), muitas vezes resiste a se tornar apenas objeto da ação que desenvolve.

Mesmo que o professor se baseie num sistema de esquemas práticos e informativos produzidos pelo *habitus*, ele não é imutável e o professor tem espaços para transitar e se relacionar, na universidade, com um universo maior do que os conhecimentos específicos de sua área, do que os instrumentos e técnicas utilizadas tradicionalmente na sua disciplina.

O universo dos advogados, engenheiros, médicos e demais profissionais liberais apresentam características peculiares, próprias de sua formação acadêmica. Esses profissionais, geralmente envolvidos com seus conceitos mais cartesianos, ao se defrontarem com a complexidade da prática docente, necessitam desenvolver habilidades em que os sentimentos possam encontrar guarida e ter significado e os processos cognitivos ganhar nova dimensão. Quando esses profissionais não têm formação específica para a docência, assumir

essa condição pode gerar muitos questionamentos e conflitos. Como afirmam Souza Filho e Naujorks (2005, p. 35), “sentir que falta *substância* diante de um contingente de alunos que expressa suas necessidades de saber e de conviver poderá ser um dos fatores geradores de mal-estar”.

A ruptura com posturas e práticas pedagógicas tradicionais geralmente acontece a partir de desafios, de problemas a resolver nas salas de aulas universitárias, como já mencionado por Lucarelli (2003) e Cunha (2006), dentre outros.

Fernandes (1999) sinaliza que só pode haver formação quando há, na sua gênese, uma desinstalação, uma insatisfação e um desequilíbrio que rompe com a racionalidade única do paradigma dominante, em que a polaridade sujeito-objeto se reconstitui na sua inteireza com incertezas e inseguranças, onde a busca da interpretação começa a avançar sobre o estabelecido.

Só é possível haver inovação quando os professores assumem uma visão de mundo e uma compreensão epistemológica que se afaste da perspectiva positivista da modernidade o que, necessariamente, resulta numa mudança de concepção de aprendizagem e de postura diante do ensino.

Esse entendimento é que presidiu as análises aqui realizadas. Os sinais de práticas inovadoras foram interpretados a partir do confronto entre os depoimentos dos professores e alunos, considerando principalmente:

- o alerta de Sousa Santos (2002) de que “o grau de inovação mede o grau de ruptura”, pois o que parece ser comum em alguma área pode ser considerado como ruptura em outras;
- as contribuições de Correia e Matos (1999, 2003) e de Aquino (1999) quanto à autoridade do professor, incluindo a idéia de autoria, de criação de sua obra, que é fundamental para fazer rupturas e inovar;
- as duas vertentes de inovação apresentadas por Heller (1977) e Ângulo Rasco (1990, 2000), uma referindo-se à modificação parcial ou substituição de componentes técnicos de uma situação de ensino e a outra a uma ruptura protagônica nas formas de operar essa situação;
- as diversas vias, formas e modalidades de expressão da articulação teoria e prática favoráveis ao desenvolvimento de práticas inovadoras, numa perspectiva apontada por Lucarelli (2003).

Organizei os dados, que emergiram do material empírico, em categorias as quais denominei **sinais de ruptura com as formas tradicionais de ensinar na universidade** :

- ruptura com a mera transposição/transferência de conhecimento;
- ruptura com a postura hierárquica da relação professor/aluno;
- ruptura com a concepção de conhecimento pronto/acabado;
- ruptura com a avaliação classificatória/verificatória e;
- ruptura com a sisudez/apatia na sala de aula.

7.1 Ruptura com a mera transposição/transferência de conhecimento

Os sinais da ruptura com formas tradicionais de transferência de conhecimento são retratados por meio do esforço que os professores fazem para que os alunos sintam-se motivados e compreendam o conteúdo ensinado, mesmo que isso possa ser interpretado como um esvaziamento da teoria, em detrimento da prática.

A preocupação com o “recoo da teoria” alertado por Moraes (2003), resultante de uma visão tecnicista de ensino, que prevaleceu até meados da década de 1980, e a existência de cursos altamente profissionalizantes, tanto no Ensino Médio como Superior, tem delegado a prática certo pré-conceito, principalmente, no campo da pedagogia.

Entendo que nenhum dos extremos é favorável a uma educação de qualidade, pois teoria e prática são componentes da mesma realidade, portanto fundamentais no processo de compreensão, construção e socialização do conhecimento.

A preocupação em articular teoria e prática, a intenção de mostrar também o que e como fazer ficou evidente nos depoimentos de todos os professores. Lucarelli (2003), em seus estudos, evidenciou que a preocupação em articular teoria e prática são características que marcam os docentes que buscam inovar em suas práticas pedagógicas. Relacionar teoria e prática requer, na maioria das vezes, mudanças na metodologia e estratégias de ensino.

De posse de um saber distinto daqueles próprios dos alunos, cabe ao professor escolher a forma mais propícia de comunicação possível com a heterogeneidade do grupo. É aí que entra em cena o *domínio metodológico*. Uma das questões apontadas por Aquino (1999) é que, para o professor ser reconhecido como autoridade que mereça confiança, ele precisa de maestria no exercício de sua função. Ou seja, a autoridade do professor constitui-se a partir da relação entre conhecimento e experiência na condução do processo educativo. É preciso, portanto, que o professor domine tanto o fenômeno a ser conhecido como o processo de conhecer. Conforme o mesmo autor, “é possível assegurar que a autoridade docente não se sustenta exclusivamente na – e nem é decorrência unívoca da – erudição de seu portador, mas

do trabalho engenhoso, árduo e compromissado daquele que, de fato, se dispõe a ensinar algo a outrem” (p. 140).

As experiências de aulas marcantes não são esquecidas pelos alunos. São capazes de lembrar detalhes da condução metodológica e da atitude do professor. Os alunos se entusiasmarão em falar de aulas e de professores quando “viam” neles detalhes que justificavam suas escolhas. Diziam: “Com o professor (...) a gente até dá aula. A gente vai buscar os problemas, ou trazemos para a sala de aula e discutimos. Estamos aprendendo um monte” (aluno da Engenharia).

A gente busca o defeito e ele quer que falemos o que achamos desse defeito, o porquê que ocorreu isso, o que se faz para consertar. E aí ele complementa: ‘é isso, ‘é aquilo’, dá o parecer dele. Ele faz a gente pensar, vê se a gente consegue resolver, essa é a diferença (aluno da Engenharia).

Às vezes a gente está fazendo um cálculo e não entende, mas ele consegue te mostrar o que acontece na prática. Ele consegue conciliar as coisas para fazer a gente entender de forma mais fácil o que ele está passando, coisa que outros professores, por não terem a prática, falam: “é assim e pronto!” Então ele consegue mostrar de uma maneira mais fácil de ser entendida como as coisas acontecem (aluno da Engenharia).

Os professores falaram sobre as muitas maneiras que procuram relacionar teoria e prática, das suas muitas tentativas de fazer com que os alunos, futuros advogados, engenheiros, médicos, tomem consciência de problemas que enfrentarão, de espaços onde provavelmente trabalharão e terão que aprender a circular e atuar. Esses depoimentos dão uma idéia de como compreendem o ensino e do esforço que fazem para que seja de qualidade.

O que normalmente não se faz na graduação é dizer como se deve portar numa audiência. Eu falo também sobre isso. Isso ajuda a dar segurança, até para quando eles saírem para o mercado. Isso a gente não aprendia na graduação (professor do Direito).

Todo dia tem uma história no escritório que eu levo para sala: ‘hoje apareceu um profissional que me perguntou isso, resolvemos assim e funcionou’. Como eu também falo de coisas que não deram certo (...). Coloco-me à disposição para no sábado ou domingo visitar uma obra. Tenho acesso, e acho que esse também é um diferencial, pois outros professores não têm acesso às obras. Não é obrigatório, não vale nota e deu para perceber que eles têm muito interesse (professor da Engenharia).

A relação teoria e prática é a unidade indivisível que reúne as condições de os alunos compreenderem com maior profundidade o objeto de conhecimento. A relação teoria e prática é alcançada, na perspectiva dos alunos e professores, quando conseguem “visualizar” o objeto de conhecimento: “É porque no curso de Direito é muito difícil abstrair as ‘coisas’, e

com casos práticos você consegue aplicar todo aquele entendimento, a teoria que você aprendeu. Senão tudo fica nas idéias” (aluna do Direito).

Quando o aluno vê a coisa, a capacidade de trabalhar aquele aspecto é muito melhor, pois nem sempre ele consegue e não precisa imaginar tudo o que tu está falando. Se não mostrar um caso clínico verdadeiro, muitas vezes ele não consegue entender e relacionar teoria e prática (professor da Medicina).

A idéia de “passar” conhecimento, para os profissionais liberais bem avaliados como docentes, não significa uma simples transmissão/transposição, como já apontado anteriormente.

Importante também é não tornar as aulas repetitivas, não quanto ao conteúdo, mas quanto ao método. Existem alternativas para você passar o conhecimento, sempre estimular os acadêmicos a irem buscar o conhecimento, não só ficar ali recebendo, recebendo (professor do Direito).

O uso de novas tecnologias pode ser inovador, desde que favoreça modos de ensinar e de aprender mais dinâmicos, interativos, desde que se ofereçam novas possibilidades e novos procedimentos para resolver velhos problemas ligados à metodologia, à relação professor-aluno e à avaliação da aprendizagem. “Uso PowerPoint, sempre fazendo relação com o que falo, criando problemas, casos para eles resolverem” (professor da Medicina).

Eu uso o computador. Hoje eu estava dando uma cadeira de Estrutura e eram cálculos difíceis. Prendeu a atenção por quê? Porque eu preparei um programa de dimensionamento, uma estrutura de 3D, modelo reduzido e mostrei para os alunos (Professor da Engenharia).

Pude entender, pelas entrevistas, que há preocupação por parte dos professores da Engenharia de desenvolver nos alunos a visão tridimensional das obras, a noção espacial. Os professores também relataram as tentativas de fazer os alunos entenderem o que é abstrato, o que eles não vêem, como, por exemplo, “o que é uma força”, muitas vezes compreendida somente quando vêem que ela agiu numa estrutura para a qual o que foi dimensionado não suportou.

Eles são muito visuais, precisam ver as coisas. Então eu tenho uma aula com muitas transparências, fotografias, modelos em pequena escala. Uso data-show, o vídeo para alguns ensaios dos quais que eu não tenho fotografia (professora da Engenharia).

Apesar de as aulas serem, na sua maioria, expositivas, nota-se a preocupação dos professores em encontrar formas de fazer com que os alunos se interessem pelos conteúdos, participem das aulas, usando ou não recursos tecnológicos e buscando, sempre que possível, relacionar teoria e prática.

7.2 Ruptura com a postura hierárquica de relação professor/aluno

O fato de que no ensino tradicional, pouco ou nada importa a participação do aluno no desenvolvimento e no resultado da aula, pois o ensino centra-se no professor, faz com que a preocupação em garantir espaços para que os alunos participem, perguntem, questionem, dialoguem e discordem, seja vista como postura inovadora. São essas atitudes que ajudam a criar um “clima” na sala de aula, como falaram professores e alunos, que favorece a aprendizagem de conhecimentos, habilidades e atitudes.

Dentre as razões das escolhas dos alunos, questões relacionadas às posturas e atitudes dos professores tiveram um peso muito significativo, como demonstrado anteriormente. Independentemente do curso que freqüentam, os alunos admiram o professor que os respeita, que os trata como sujeitos, que pensam, que têm histórias, sentimentos e que precisam de atenção e, muitas vezes de compreensão. Muitos depoimentos vieram nessa trilha: “Pela atenção que ele dá para o aluno. Ele respeita. A gente precisa dele e ele chega, conversa (...) Sempre atende na medida do possível” (aluno do Direito). “No primeiro dia que começou a dar aula, ele já disse: Por mais ignorante que possa parecer a pergunta, faça-a” (aluna da Engenharia). “Tem professores que tu tens medo pelo jeito de te tratarem na sala. Tu te sentes pressionado. E esse professor não é assim, te dá liberdade, trabalha de um jeito descontraído” (aluno da Medicina).

Os professores que se aproximam dos alunos, os escutam, se interessam pelas suas dificuldades e problemas e se colocam numa posição de igualdade de condições e de direito são valorizados por eles. São posturas assim que favorecem a construção de uma relação compartilhada, de respeito e responsabilidades. As expressões utilizadas pelos professores são complementares às dos alunos. Um dos professores demonstrou emoção quando deu seu depoimento:

Tu precisa olhar os alunos, as pessoas que estão ali na tua disciplina, como seres humanos, com amor. (...) Quando conversar com eles tem que olhar fundo do olho e participar ativamente das angústias deles. É importante eles vêem em ti, professor, parte deles. É encontrar um no corredor ouvir o que ele tem para falar, pegar no pulso dele e dizer: Vai dar certo, cara! Ser solidário. Tu tens que ser mais

um, não outro, a interagir. Tem que ter amor, respeito, paixão pelas pessoas. Tem que quebrar a imagem de que tu és Deus, na sala. Tu tens que te emocionar com a emoção do aluno, e chorar com seu problema. Eu estou te confessando. Eu nunca falei isso pra ninguém. Eu me emociono (professor do Direito).

Esse professor demonstra trilhar um caminho não muito reconhecido e valorizado na vida acadêmica, nem tão pouco na sociedade. Isaia (2003) diz que os sentimentos ainda são pouco valorizados em nossa cultura, apesar de terem um caráter essencial para a vida das pessoas e da importância dessa dimensão na realização de qualquer atividade humana.

Na universidade, por excelência, valoriza-se quase que exclusivamente o pensamento racional em detrimento das emoções, o que favorece que a formação de professores e alunos se dê desgarrada da dimensão humana. Como afirma Isaia (2003, p. 245), trata-se de “um desenvolvimento unilateral, responsável pela fragmentação e empobrecimento dos mesmos como pessoas e como profissionais”.

A sensação que tenho é de que, diante de tantas catástrofes “naturais” e humanas, há ventos de mudança, uma vez que os alunos demonstraram o valor das posturas e atitudes pessoais dos professores, o que inclui sentimentos, emoções, afeto, preocupação com o outro, solidariedade, etc. Pelo depoimento, o professor demonstra ter sensibilidade para perceber que os percursos formativos se dão ao mesmo tempo, que os professores “se constituem na medida em que são mediadores dos processos formativos de seus alunos. Essa vivência é atravessada de sentimentos que são favoráveis pelos sentidos que os professores dão a ela” (ISAIA, 2003, p. 246). Ela ainda acrescenta que esses sentimentos, como a própria docência, passam por um processo de formação e diferenciação, dependendo da trajetória pessoal e profissional de cada docente.

Uma das bases fundamentais para que o professor consiga o reconhecimento da autoridade é ter conhecimento. Nesse sentido, o professor deve necessariamente “saber mais” a respeito daquilo que se propõe a ensinar do que seus alunos, pois a confiança deles é diretamente proporcional à segurança daquele, isto é, do seu *domínio teórico* em determinado campo de conhecimento. Baseado nisso, Aquino (1999) alerta que, se o oposto acontecer, a relação corre o risco de se desfazer, pois quando os lugares e os papéis invertem-se a autoridade tende a derrocar, posto que ela é um desdobramento prioritário do lugar do agente.

Os depoimentos revelam que os professores, embora não de forma explícita, demonstram ter certo grau de consciência sobre o poder advindo do conhecimento ou atribuído a ele. Tratam os alunos e os conhecimentos que possuem como se tudo fosse uma questão de tempo e de oportunidade. Sem abrir mão da necessária autoridade que requer a

atividade docente, parecem ter preocupação em não adotar uma postura de superioridade, de arrogância acadêmica, com o intuito de estabelecer uma boa relação com os alunos e favorecer a aprendizagem.

Eu digo sempre para eles: a única diferença entre vocês e eu é que eu vim primeiro. Não pensem que sou superior a vocês. É uma forma de me aproximar deles. Não pode criar barreiras, têm que haver solidariedade, eles tem que perceber que estou realmente preocupado com eles, com os problemas sociais (professor do Direito).

Eu procuro criar um ambiente de forma que eles percebam que eu estou no mesmo nível deles. Claro que eu é que vou passar o conteúdo, por ter maior experiência e possuir conhecimentos que eles ainda não têm. Eu não estou acima deles, eu estou do lado deles. Isso eu acho fundamental para que o processo transcorra normalmente (professor do Direito).

Eu deixo bem claro para eles que, se hoje eles acham que eu tenho uma carga a mais de conhecimento do que eles, isso é só uma questão de tempo e oportunidades. Amanhã, com certeza, estaremos iguais, ou eles estarão me superando (professor de Medicina).

Ao ler estes depoimentos é inevitável não lembrar dos muitos ensinamentos de Freire (1996) sobre a complexa e nobre tarefa de educar. Uma professora do curso de Medicina, ao falar sobre o que espera de seus alunos e do ensino que faz, parafraseou Nietzsche dizendo: “Recomenda-se mal um mestre se ficamos sempre apenas discípulos. Por que não arrancais as folhas da minha coroa?”.

7.3 Ruptura com a concepção de conhecimento pronto/acabado

Historicamente, houve uma separação entre dois fenômenos complementares: o da produção e o da socialização de conhecimentos. De um lado caminharam os processos de produção dos saberes sociais, tendo como legítimos atores os pesquisadores, as comunidades científicas vinculadas às universidades e, de outro, caminharam os processos sociais de formação e de transmissão dos saberes e, seus atores, os professores, os docentes. Enquanto os primeiros tornaram-se arquitetos de suas obras, autores de suas produções, os segundos ficaram com a premissa materializada na idéia de que a função docente resume-se a ensinar um corpo de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela ciência e pela cultura. Nessa perspectiva, como expressa Cunha (2004, p. 531), a “erudição seria a qualidade mais reconhecida no docente que representaria um depositário do saber cuja palavra estaria pré-ungida de legitimação. O elemento fundamental do ensino, nesta perspectiva, é a lógica organizacional do conteúdo a ser ensinado, suas partes e pré-requisitos, sem maiores

preocupações com os sujeitos da aprendizagem e o contexto em que essa deveria acontecer”. Sendo assim, as características apresentadas para o trabalho docente, tributárias da lógica e da neutralidade são: segurança, erudição, metodologia da demonstração, parâmetros únicos de avaliação, disciplina silenciadora dos estudantes, são alguns dos seus elementos.

Mesmo não sendo produzidos pelos docentes, a eles cabe o legado de socializar os conhecimentos produzidos por outros agentes, em inúmeras salas de aula e nos diversos níveis de ensino. Embora se tenha gerado expectativa de que alunos e professores devessem produzir conhecimentos no âmbito das universidades, isso nem sempre acontece em situações de ensino. Mesmo quando o professor é autor de certa descoberta científica, em situações de ensino, o máximo que ele poder fazer é colocar os alunos em contato com o conhecimento por ele produzido por meio de artigos ou outras publicações e falar de suas experiências na produção do referido conhecimento.

O que diferencia o ensino inovador de práticas tradicionais são posturas e atitudes dos professores diante do conhecimento, não o considerando pronto e acabado. Os alunos falaram sobre as diferenças de postura de seus professores que ajudam a perceber que há relatividade e provisoriedade do conhecimento.

O diferencial é que ele conhece o que determina a norma, e sabe o que tem realmente na prática. É uma pessoa que pode contribuir no futuro para o aperfeiçoamento da norma. Porque tem professor que diz: “A norma diz isso!”, mas só que a norma foi feita através do conhecimento. No decorrer do tempo, com *conhecimento*, foi determinada esta norma, mas pode ser mudada em qualquer momento em que justifique a alteração dela. A norma foi feita pelos homens. É essa visão que ele tem e passa pra gente (aluna da Engenharia).

Há dois tipos de aula: a de conhecimento estático, onde o professor diz: ‘Isso é assim’, ‘isso é assado’. Mesmo sendo bem feito, bem pesquisado, mesmo sendo boa a apresentação, é difícil chamar a atenção da gente, pois o conhecimento é apresentado como morto. Já a aula com conhecimento dinâmico é assim: ‘Isso é assim porque...’ tem explicações, tem histórias que fazem a gente entender e o contexto ‘fica na cabeça’. Esse professor passa conhecimento dinâmico, fazendo ligações entre os elementos da aula (aluno da Medicina).

Esse depoimento, de um dos professores da Medicina, pela riqueza dos detalhes e amplitude do conteúdo, é esclarecedor:

Como toda especialidade clínica, o aprendizado se baseia em ler, ver o paciente e procurar dentro das bibliotecas e trabalhos clínicos algo que confirme se aquela conduta que foi ensinada está correta. Sempre peço para eles desconfiarem, para não acreditarem em tudo no que falo: tanto na prática quanto na teoria. Peço sempre que questionem, que voltem a olhar o texto, que procurem na Internet, nas bibliotecas virtuais trabalhos clínicos para confirmar, pesquisa é isso. Sempre digo a eles: – Nós não conseguimos transmitir tudo de teoria e vocês não vão guardar

tudo o que a gente falar, nem vamos conseguir mostrar tudo de práticas e nem as duas coisas vão coincidir. Eu nunca vou dar uma aula teórica e ter um paciente que vai cair como uma luva. As coisas não coincidem assim. O aprendizado é constante: ora eles vão ter um paciente em que eles não viram na teoria, pois o caso pode ser mais raro, ora o contrário, estudou e vai demorar ou nunca vão ver aquele paciente (professor da Medicina).

Levando em consideração que a emancipação do pensamento do aluno, fonte privilegiada de toda liberdade e felicidade, é um efeito, ainda que colateral, do exercício rigoroso e generoso do professor, cabe dizer que “a autonomia discente é um dos tantos desdobramentos concretos da autoridade docente: o antídoto extraído do próprio veneno”, como ensina Aquino (1999, p. 145).

Mesmo não sendo os produtores dos conhecimentos, dos conteúdos que trabalham em sala de aula, os professores se autorizam pela conduta, pela forma como concebem e mobilizam o conhecimento para que os alunos se apropriem deles. Isso me remete a Correia e Matos (1999, 2003) quando relacionam à autoridade a idéia de autor, de criador, de compositor, de inventor ou arquiteto, ou ainda, alguém que se legitima por sua obra. Embora a autoridade do professor, nesse caso, não seja decorrente da produção científica, posso aferir que se autorizam pela forma como atuam, como mobilizam os conteúdos, pela forma como se expressam, pela palavra explícita. Somente um agente que se encontra na origem de sua própria ação é capaz de *se autorizar*.

7.4 Ruptura com a avaliação classificatória/verificatória

Apesar de toda avaliação ser naturalmente classificatória, há possibilidades de diminuir seus impactos. Como afirma Demo (2005), “definir, distinguir, comparar são propriedades lógicas classificatórias, em parte representativas das diferenças naturais das realidades e dinâmicas” (p. 110).

Os professores classificam as matérias, por exemplo, em mais e menos essenciais, o que deixariam de lado caso faltasse tempo e o que não deixariam em hipótese alguma. Cada professor observa seus alunos a partir de suas expectativas e perspectivas, percebendo que uns avançam mais rápido, outros menos, uns são mais calmos, outros mais agitados, etc.

A avaliação por si só não é boa ou ruim. Depende do que ela se propõe, a serviço do que ela se coloca e o que incentiva. Uma parte da avaliação classificatória é condenada com razão por ser excludente. Outra faz parte do negócio. Acabar com a classificação para o autor é a classificação mais sonsa. Não adianta exorcizar a nota e optar pelo conceito, pois

não tem diferença assim tão relevante, tanto que são permutados quando se quer retirar médias.

Como alerta Demo (2005), “lutar contra a classificação não pode ser feito, porém, pela via da ignorância de sua presença natural. É mister, antes, engolir que na vida real vivemos em contexto de naturais classificações, para, a seguir, estabelecer a estratégia de luta contrária” (p. 113). Não dá para imaginar a universidade fora do contexto maior da sociedade, nem aceitar as decisões de um professor que resolve ignorar a sociedade circundante. “Avaliação que não classifica também não avalia” (p. 113), como afirma o autor.

Nesse sentido, mesmo desejando fazer uma avaliação emancipatória, é necessário fazer escolhas, classificar os vários tipos de avaliação e condutas avaliativas possíveis e eleger aquelas que são consideradas, sob um ponto de vista, mais coerentes com o propósito que temos.

Tenho em mente que tudo o que eles fazem em sala de aula tem que valer alguma coisa: tem que valer por eles estarem produzindo, valer do ponto de vista da nota, não como ‘só faço pela nota’, mas como uma forma de estimulá-los e aprenderem (professor do Direito).

Embora não tenha entrado especificamente na questão da avaliação da aprendizagem, pude perceber, pelos depoimentos tanto de alunos como dos professores, que a avaliação extrapola a mera verificação de memorização de conteúdos e a classificação dos alunos em fortes, médios e fracos.

No confronto entre o depoimento do professor e dos alunos da Engenharia, no grupo focal, ficou evidente como a avaliação toma outros contornos quando o professor torna os espaços avaliativos em ricos momentos de aprendizagem dos alunos e de reflexão sobre sua própria atuação.

O que eu fazia era levar o trabalho para casa, corrigia, dava nota e devolvia. Aí li o *feedback* deles, que não sabiam o que tinham acertado e o que tinha errado. Então, vamos corrigir ali na frente. Foi por acaso, deu um estalo e saiu. Num trabalho que fiz, todos colaram na parede e eu corriji em sala. ‘Acertou ali, errou aqui. Dessa turma este é o melhor, mas não merece dez, por isso, por aquilo’. Tu nem imaginas a evolução dos outros trabalhos na outra segunda-feira. Todos se esmeraram muito na pesquisa e melhoraram na apresentação. Foi muito bom o resultado (professor da Engenharia).

A gente apresentou um trabalho para ele. Foi montada uma espécie de mural. No dia mesmo em que a gente apresentou o trabalho, ele disse: — Não, seria melhor que estivesse assim? Ele fez uma correção coletiva, demonstrou quais os defeitos dos trabalhos e melhoraram 100% os trabalhos feitos (aluna da Engenharia).

Outra qualidade desse mesmo professor, colocada em destaque pelos alunos e confirmada por ele, foi a insistência em querer que todos os alunos aprendam, nem que por isso tenha que repetir aulas e conteúdos.

Ele sempre diz assim: “Eu não saio da sala sem todo mundo saber isso daqui. Se alguém ficou com alguma dúvida, eu vou explicar de novo até todo mundo saber”. E todo mundo aprende. Ele é bem preocupado em saber se ele está conseguindo transmitir o conhecimento ou não (aluno da Engenharia).

Se tiver que repetir trinta vezes o conteúdo, eu repito. Tanto que já tive quem saiu da sala porque não agüentava ouvir a mesma coisa. Eu fico até que todo mundo aprenda. Eu quero que eles aprendam. Isso é o mais importante (professor da Engenharia).

A ruptura com a concepção clássica de avaliação aparece quando ela se propõe, além de verificar níveis de aprendizagem, a servir como instrumento de reflexão, resultando em mudanças na forma de atuação por parte do professor.

A própria avaliação dos alunos, pelo modo como respondem as questões que tu elaboras, serve para perceberes que é preciso mudar a metodologia, pois muitas vezes estás ensinando uma coisa e eles estão aprendendo outra, para saber se aquilo realmente valeu a pena (professor da Medicina).

A denúncia de que a avaliação nem sempre é coerente com os conteúdos abordados em sala de aula, servindo como instrumento de acerto de contas, como oportunidade de “castigar” alunos insubordinados, que não estudam, também ficou evidenciada. Disse uma aluna do Direito: “Em todas as provas que são feitas, é cobrado aquilo que ele deu em sala de aula. Nesse lado, eu vejo um excelente professor”.

A preocupação com a avaliação também aparece relacionada com o entendimento de que os alunos possuem experiências e ritmos de aprendizagem diferenciados.

Nas minhas disciplinas, eu tenho um cronograma, mas não me prendo muito ao planejamento. Tenho um esqueleto-base do que tenho que dar, mas eu não gosto muito de marcar datas. Vou de acordo com a turma: se eles têm mais dificuldade, eu repito mais... É uma questão particular. Eu não marco data de provas no início das aulas, pois nas disciplinas de cálculo talvez eles não estejam preparados nesse tempo. Aí dou mais exercícios (professor da Engenharia).

Embora pareçam questões simples, não o são, caso contrário a grande maioria dos professores universitários já teriam superado concepções mais clássicas de avaliação. O fato de as experiências serem destacadas pelos alunos e professores revela o grau de distanciamento de uma avaliação mais processual, construtiva e emancipatória.

7.5 Ruptura com a sisudez/apatia na sala de aula

A tristeza e a apatia, bem como a “seriedade”, combinam historicamente com os espaços onde se promove a educação formal, ou seja, a escola, a universidade. Como diz Snyders (1988), essa é uma prerrogativa pregada tanto na sociedade burguesa quanto na sociedade religiosa que predominou até o século XV. Com o surgimento da sociedade burguesa, não estando mais subordinada à doutrina da Igreja, a educação passou a estar a serviço dos estados nacionais e do projeto político econômico instalado, ligado ao capitalismo. Com isso, o ensino foi orientado para o futuro, buscando-se formar homens adaptados e utilizáveis.

Gadotti (1995, p. 237) caracteriza essa condição com a seguinte passagem:

Fique tristinha aí agora (...) a escola tem que ser triste mesmo, porque amanhã é que você vai se encher de contentamento. Hoje a escola tem que ser triste, sisuda, porque o saber é uma coisa muito difícil de se adquirir. É amanhã que você vai ter a recompensa pela tristeza de hoje. Você tem que adiar a sua alegria para depois da escola.

Einstein (1981) já dizia que quem recebe o ensino deveria recolhê-lo como um dom inestimável, mas nunca como uma obrigação penosa.

Embora contraditório, o ideal de se buscar alegria na escola nunca desapareceu. Para Snyders (1996), apesar de encontrar poucos testemunhos dessa alegria entre os autores, diversas causas parecem favorecer as iniciativas atuais. Nas últimas décadas a Pedagogia e as Ciências da Educação preocuparam-se bastante com os métodos e as relações pedagógicas. Conforme o autor, “mesmo que ainda quase não se diga que educar é ir em direção à alegria, afirma-se, menos que antigamente, que educar é ir contra a alegria” (p. 36).

Em outro estudo (VOLPATO, 2002) afirmei que ao ler Snyders, lembrei de um trecho da música “estudo errado” interpretada pelo cantor Gabriel, o Pensador, fazendo crítica ao ensino repetitivo, sem vida. “O estudo é uma coisa boa. O problema é que, sem motivação a gente enjoa (...) Ta tudo errado e eu já to de saco cheio. Agora me dá minha bola e deixa eu ir embora pro recreio”.

Freire (1996) fala que a tristeza da escola termina por deteriorar a alegria de viver. Por isso ele faz a relação entre a alegria necessária, a atividade educativa e a esperança e diz: “há esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir, aos obstáculos à nossa alegria” (p. 80).

É especial a contribuição de Aquino (1999, p. 135-6) quando fala que o nobre fim da educação é a liberdade.

Liberdade porque, ao fim e ao cabo da ação, deve ocorrer a emancipação da clientela por meio da apropriação (mesmo que parcial, gradual ou descontínua) do objeto que os reuniu originalmente – os agentes, pois, não serão mais imprescindíveis; felicidade porque essa ação deve carrear uma certa expansão do mundo e da vida.

Como ensina Freire (1994), no âmago toda instituição de ensino define-se pelos conteúdos que seleciona, propõe, privilegia e os que ela silencia, e é daí que decorrem as abordagens correspondentes, porque é o que define o tipo de homem que se espera formar.

Cabe às instituições definir o que fazer, pois as sociedades humanas têm possibilidades de fazerem escolhas, valorizarem mais uns aspectos do que outros, e o professor, embora sofrendo influências de um contexto maior, no espaço da sala de aula também faz as suas escolhas.

É nessa trilha de pensamento que me coloquei para analisar os depoimentos de professores e alunos e foi neles que percebi os sinais de inovação.

Os alunos trataram de diferenciar o professor escolhido por eles dos demais “pela empolgação em vir dar aula, sempre dizendo: “Vamos lá, vamos de novo! Tinha um que chegava, botava *slides*... parecia uma obrigação vir dar aula” (aluna da Medicina). “Pode estar morrendo de cansaço, mas ele chega aqui na aula e se renova” (aluno da Engenharia). “Tem que estar aqui por gostar, por amor à profissão” (aluno do Direito).

Enquanto um professor fala sobre seu estilo de dar aula baseado na experiência como professor no pré-vestibular “meu estilo de dar aula é bem de cursinho. De repente uma brincadeira, uma dica, um macete pra manter o pessoal atento. É uma aula um pouco mais agitada que a tradicional” (professor do Direito), outro professor, mesmo demonstrando pré-conceito sobre certo tipo de aulas de cursinhos, denuncia a falta de dinamismo no curso de Direito.

Não estou dizendo que o professor tem que ser professor de cursinho, que vai fazer malabarismo. O que eu estou tentando dizer é que o professor não pode cair no marasmo de pecar, de abrir um código, sentar e falar de forma que numa distância de três metros não dá para escutar. Ele tem que imprimir um ritmo, mudar o tom de voz, chamar a atenção. Tem que dar dinamismo para o aluno aprender. Não dá para o aluno ficar como ouvinte durante três horas. Tem que motivá-los a participar (professor do Direito).

Demo (2005, p. 119) aponta para a importância do dinamismo em aula e afirma que “é importante oferecer aulas prazerosas, evitar o cansaço desnecessário, envolver os alunos, mas isto não quer dizer alegria do bobo alegre”.

Muitas vezes há uma pressão mercadológica da aula divertida, para fazer a turma rir, gritar e ter prazer. Essa pressão é imprópria, pois aula não se trata de entretenimento, mas, de compromisso com a aprendizagem dos alunos. As aulas podem ser alegres e é importante que sejam envolventes. Como afirma Demo (2005, p. 79), “tudo fica mais fácil se o professor for figura divertida, mas isso não é da essência; pode facilmente ocorrer que os alunos se divirtam mais do que aprendam”. Não é o caso, mas a professora da Engenharia disse: “Gosto muito de estar em sala de aula. Essa alegria que eu tenho contagia os alunos de alguma forma”, o que é muito positivo.

Ter equilíbrio e não se descuidar da razão de ser da aula e do ensino é fundamental. Penso que a motivação que procuram imprimir os interlocutores, está relacionada à preocupação em manter os alunos atentos, interessados, coerentemente com o entendimento de que é também assim que aprendem, e isso aumenta quando se trata de alunos de cursos noturnos, como é o caso da Engenharia e do Direito.

Eu sempre fico preocupado em tornar a aula dinâmica, motivar os alunos, de passar coisas práticas que despertam o interesse deles. O curso é noturno e a gente tem essa preocupação de não deixar o cidadão mais cansado ainda, daí a gente movimenta um pouquinho mais para eles não ficarem com sono (professor da Engenharia).

A simpatia do professor, mesmo sendo um atributo pessoal, também é levada em conta pelos alunos, como já demonstrei anteriormente. Uma aluna da Engenharia assim se expressou: “ele é simpático, não é aquele professor carrancudo, aquele que tu fica com medo de falar as coisas”.

Considerando que no ensino tradicional os professores transferiam a responsabilidade pelos problemas de aprendizagem somente aos alunos, tornar o ensino atraente de modo que motive os alunos é inovador.

Quando desejam fazer com que os alunos se interessem pelo assunto, os professores procuram fazer algo que os motive para que se engajem nessa empreitada. Notoriamente, isso pode contribuir para reforçar a atenção quando essa se dispersa. Também é importante um trabalho que motive para que os alunos se animem, principalmente quando se trata de processos de aprendizagens mais exigentes.

A motivação também é importante para distender os alunos, quando, sob o peso da reflexão mais complexa, podem chegar ao desinteresse e até ao abandono dos cursos. A emoção é desejável, se for para investir mais a fundo na presença altamente participativa dos alunos.

Em se tratando de cursos que tradicionalmente formam profissionais liberais, com forte tradição de ensino transmissivo, acompanhado de uma avaliação verificatória com culpabilização do fracasso debitado na conta do aluno, com pouca motivação e sem se importar com a participação deles em aula, certamente o que encontrei são sinais de rupturas que possuem algum grau de inovação, em sintonia com o que apresenta Sousa Santos (2002).

Certamente muitos desses sinais encontram guarida na segunda vertente, apresentada por Heller (1977) e Ângulo Rasco (1990, 2000), pois há ruptura protagônica nas formas de operar determinadas situações já cristalizadas no ensino dessas áreas.

Também vejo, nos sinais de inovação, sintonia com a percepção de Lucarelli (2003), considerando que, ao buscarem a solução de problemas relativos às formas de operar com um ou mais componentes didáticos, os professores produzem uma ruptura com as práticas habituais de sala de aula, modificando o conjunto de relações da situação didática.

O mais importante é que esses esforços dos professores, embora ainda não tenham força para mudar as macro-estruturas, produzem um movimento de mudanças nas salas de aula, qualificando o processo de formação na medida em que estão voltados a um só objetivo: fazer com que os alunos aprendam e internalizem os conhecimentos.

8 AVALIAÇÃO E IMPACTOS NA CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA

8.1 A avaliação externa na perspectiva dos professores

A avaliação como política de Estado em algum sentido mexeu com a vida universitária. O Provão causou impacto nas instituições tendo em vista que os resultados eram expostos à sociedade, o que gerou desconforto, pois, dependendo dos resultados, de uma hora para outra as universidades viam seus cursos e seu prestígio ficarem com imagem maculada. Os resultados, baseados em provas de conhecimentos gerais e específicos dos alunos formandos, eram transformados em escores em ordem decrescente por curso.

A partir de meados da década de 1990, as instituições de ensino superior viram-se envolvidas em um cenário que sugeriu a aceitação e a incorporação pela sociedade do sistema de referências para determinar se uma universidade ou um curso de graduação possuíam qualidade ou não.

O Provão teve um papel regulador e agiu sobre as universidades tal qual “a mão invisível do mercado” caracterizada pelo liberalismo clássico (SMITH, 1988). Os efeitos foram avassaladores e, a partir de então, como já disseram Cunha, Fernandes e Forster (2003, p. 15):

Muitos cursos, inclusive nas Universidades públicas, introduzem o uso do score alcançado no Provão como expressão de sua qualidade e publicizam, em forma de faixas e cartazes, a colocação que obtiveram como indicador de sua posição no ranking acadêmico. Nas universidades privadas, então, o processo tende a ser ainda mais explícito. Na atual conjuntura das políticas avaliativas, o score alcançado assume o papel balizador fundamental de qualidade. Se o conceito é positivo, passa a ser o grande trunfo de marketing para divulgar a IES e o Curso. Se negativo, catalisa esforços institucionais que procuram alterar esta posição no panorama nacional.

Essa forma de avaliação foi, na prática, mercadológica e midiática porque os resultados das provas de conhecimentos acabaram sendo utilizadas como “notas” dos cursos e, por extensão, interpretadas como “nota” da universidade. A lógica do Provão permitia comunicar uma mensagem expressa na publicidade e no marketing. Apesar da possibilidade de ser questionada tecnicamente e demonstrada a impossibilidade de comparações entre as notas dos diversos cursos, conforme afirma Barreyro (2004, p.41), o Provão “tinha um valor baseado não na verdade, mas na eficácia comunicativa dos conceitos A, B, C, D, E (código no qual eram apresentados os resultados) que constituíam uma mensagem muito clara”.

Embora ainda em processo inicial, dentro de uma perspectiva que se apresenta como mais geral e integradora da avaliação universitária, estão sendo realizadas, desde 2005, as provas do Exame Nacional do Desempenho do Estudante (ENADE), com alunos de início e final de cursos de graduação. O ENADE constitui-se uma das etapas do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), instituído pelo Ministério da Educação no primeiro mandato do governo Lula.

Esse é o cenário atual em que estão envolvidas as universidades brasileiras e os cursos de graduação. É o lugar onde se movimentam os professores. Uma vez que não atuam desconectados deste contexto, foi fundamental considerar os impactos que a avaliação provocou na constituição da docência dos professores pesquisados.

Quanto ao Provão e ao ENADE, os professores foram unânimes em reconhecer que são importantes para melhorar a qualidade do trabalho desenvolvido pela universidade, embora sinalizem que é um processo que deve ser aperfeiçoado.

Acho que a avaliação da graduação é, ainda, incipiente, se comparar com a pós-graduação. O SINAES ainda não contempla coisas importantes para a avaliação institucional, mas foi uma grande melhora em relação ao provão. As avaliações são importantes para o desenvolvimento do ensino superior no país (professor da Medicina).

Pelo fato de ter ocorrido uma forte expansão de faculdades e cursos de graduação, com qualidade muitas vezes questionável, a avaliação aparece para os professores como possibilidade de detectar problemas e distingui-los, como disse um professor do curso de Direito: “Penso que essas avaliações são positivas, pois servem para distinguir as universidades que proporcionam uma formação eficiente daquelas com sérios problemas”.

Mesmo reconhecendo o grau de importância das avaliações realizadas em âmbito nacional, como política de Estado, as críticas aparecem no sentido da falta de continuidade no processo e no cuidado com a forma de divulgação dos resultados. Uma professora disse:

Acredito que uma avaliação desta natureza é válida, desde que não fique presa ao resultado da prova. A avaliação global, da qualificação docente, da infra-estrutura da IES, dentre outras, ainda não foi feita. Até agora só foram feitas as provas do ENADE, que é apenas uma parte do processo. E os resultados das provas têm sido utilizados de forma indevida para qualificar ou desqualificar cursos e instituições, gerando muitos constrangimentos e cobranças (professora da Engenharia).

Nota-se, por parte dos professores, que há o entendimento de que a avaliação deve servir de instrumento para melhorar a qualidade do processo do ensino, da pesquisa e da

extensão realizados pela universidade. Nota-se também a preocupação em que os resultados do ENADE e do SINAES sejam realizados e divulgados num sentido construtivo e não depreciativo, com a mesma lógica neoliberal, de expor o produto à livre concorrência.

O Provão seguia a lógica empresarial, utilitária, do imediatismo, do produtivismo e do mercado, correspondendo ao que Chauí (2001) chamou de *universidade operacional*.

Conhecedores dos princípios do Provão e do juízo de valor imprimido pela sociedade aos resultados, os docentes temem que tais princípios possam presidir o SINAES, que, em certa medida, recuperou a lógica do PAIUB.

A lógica do PAIUB é a lógica da universidade de verdade, capaz de ver o presente sem perder de vista o futuro; capaz de perceber a sua utilidade no mercado sem tornar-se utilitarista; capaz de ser eficiente, sem pensar-se como empresa; capaz de produzir sem ser vitimado pelo produtivismo; capaz de se preocupar com a agilidade sem tornar-se imediatista (RISTOFF, 2003, p. 52).

Enquanto o PAIUB buscava os princípios da autonomia, o Provão, o da heteronomia, da dependência; enquanto a primeira olhava e valorizava as diferenças, a segunda pautava-se pela lógica da uniformidade; a primeira considerava os processos e buscava nele intervir, a segunda tinha o foco no resultado final; a primeira esperava conscientização e envolvimento no campus e a segunda esperava e dava importância ao impacto na mídia.

Embora o SINAES e as provas do ENADE tenham princípios diferentes do Provão, a sociedade e a mídia podem fazer algum tipo de ranqueamento. Essa ação é fruto da visão concorrencial que preside a sociedade capitalista.

Os professores perceberam que os Exames Nacionais causaram certo impacto e geraram preocupação, principalmente por parte dos gestores da universidade. Dizem eles: “O que há é a preocupação em motivar o aluno a participar da avaliação com responsabilidade, não só para cumprir um ritual, mas especialmente pela cobrança que o curso recebe em função da divulgação dos resultados” (professora da Engenharia). “Acho que a avaliação mexeu com a vida universitária, pois tinha até cursinho para preparar os alunos” (professor da Medicina).

Se os impactos foram percebidos no âmbito da universidade, no âmbito da docência ele quase não foi percebido pelos professores. Dois deles lembraram de alguns procedimentos modificados em relação à elaboração das questões das provas:

Os alunos têm dificuldades de interpretação de enunciados das questões das provas. As mudanças ocorreram mais na elaboração das avaliações, onde estamos

procurando enunciados mais elaborados que levem os alunos à interpretação do texto e ao raciocínio lógico na resolução do problema (professor da Engenharia).

O provão mudou apenas detalhes, como, por exemplo, nas definições de algumas variáveis. Quando realizamos cálculos, algumas variáveis recebem nomes e eu os usava em português. Depois que vi que usavam no inglês, também mudei para o inglês (professor da Engenharia).

Os demais professores não perceberam nenhuma mudança na atuação docente. Dois deles mencionaram que a qualidade deve existir independentemente ou anteriormente a qualquer forma de cobrança e avaliação externa.

O Provão e agora o SINAES não modificaram a minha rotina. Sinceramente, no meu cotidiano, a existência ou não dessa forma de avaliação não causou nenhuma alteração significativa. O compromisso com a qualidade deve transcender à existência de mecanismos de avaliações e mesmo de controle da eficiência (professor do Direito).

Tanto o Provão como o SINAES não influenciou na forma ou no conteúdo das aulas. O SINAES parece uma boa forma de avaliar as instituições e o aproveitamento dos alunos, mas não mudou minha maneira de atuar. Penso que, se estamos tentando sempre fazer o melhor, já deveríamos estar preparados mesmo antes do SINAES existir (professor da Medicina).

O fato de os professores relatarem que não perceberam mudanças na atuação docente não exclui a possibilidade de ter ocorrido ou de estar ocorrendo algum impacto. Eles podem estar ocorrendo de forma lenta e sutil e, talvez por isso, não seja percebido de forma imediata pelos docentes no cotidiano de suas ações em sala de aula.

O importante é que questionem e analisem criticamente o processo, pois continua difícil dizer, mesmo com o ENADE, que os conteúdos tidos como aprendidos pelos alunos significam de fato uma aprendizagem, e não somente uma demonstração de desempenho na prova. É preciso saber, fundamentalmente, se esses conteúdos estão contribuindo para a formação desse sujeito social, não só em termos profissionais mas sobretudo de cidadania.

8.2 A Avaliação Institucional na opinião dos professores

A avaliação Institucional tem um papel social que ultrapassa as funções internas da instituição. Como afirma Palharini (1999, p. 1) “é um processo de contínuo aperfeiçoamento do desempenho acadêmico e de prestação de contas à sociedade, constituindo-se em ferramenta para o planejamento da gestão e do desenvolvimento da educação superior”.

Por isso a universidade não pode deixar de protagonizar a avaliação institucional, não no sentido de fechar-se sobre si mesma e recusar outras avaliações e olhares externos, mas para que possa garantir que sua avaliação seja um instrumento que ajude a melhor cumprir com a missão que historicamente a sociedade lhe confiou.

A Avaliação Institucional possui caráter pedagógico na medida em que contribui para o processo de desenvolvimento da instituição. Tem compromisso social porque busca contribuir para o processo de desenvolvimento científico e social, implicando o fortalecimento da cidadania. Por isso, participa toda a comunidade acadêmica, alunos, professores e funcionários. Todos avaliam e se auto-avaliam.

Cada uma das instituições pesquisadas continua mantendo uma estrutura física e de pessoal responsável pelas avaliações internas, atualmente reforçadas pela necessidade de manterem os dados sempre atualizados para disponibilizarem ao SINAES.

Das muitas dimensões da Avaliação Institucional, destaquei a avaliação dos docentes pelos discentes, por acreditar que os instrumentos utilizados e os resultados da avaliação indicam caminhos e expressam juízo de valor, de modo que os professores, ao atendê-los, podem tornar-se referência na docência.

A importância atribuída à avaliação institucional varia de professor para professor. Um deles a reconhece como importante: “São um juízo de valor que sempre vi de forma positiva. Eu posso fazer uma reavaliação do meu trabalho” (professor do Direito). Outro, parece não conhecer o princípio não prescritivo, não punitivo e de não-premiação da Avaliação Institucional, quando diz: “Como o vestibular que seleciona, eu acho que a avaliação institucional é a mesma coisa” (professor da Medicina). Outro professor, sugere que “deveria ter perguntas específicas para cada curso, porque cada curso tem sua especificidade. As cadeiras são diferentes, as histórias são diferentes” (professor da Engenharia).

Três professores põem em dúvida a credibilidade dos resultados, pois alegam certa vulnerabilidade por parte dos alunos ao avaliarem: “Já escutei aluno dizer: esse professor puxa muito, vamos avacalhar com ele” (professor da Engenharia).

Tem vários pontos que o aluno tem que avaliar, mas se ele simpatiza com o professor nem olha o que está escrito, coloca ótimo, ótimo. Quando não simpatiza coloca péssimo, péssimo. Parece que os alunos não têm preocupação com critérios (professor do Direito).

Tive colegas que receberam a avaliação com bastante angústia e isso me levou a pensar se não era interessante ser avaliados por alunos que tivessem uma média boa, porque às vezes a gente é muito rigoroso na sala de aula, na prova e os que não querem estudar vão avaliar mal, talvez para chamar a nossa atenção (professor da Engenharia).

As críticas devem ser consideradas, pois informações equivocadas levam à interferências, juízos de valor e interpretações distintas. Como observa Patton (apud DIAS SOBRINHO, 2000, p. 120), "tudo em avaliação é negociável, menos os dados. Os dados precisam estar claros e corretos para que tenhamos certeza de que o que está sendo avaliado é, de fato, o que está sendo informado".

As reações ou impactos da avaliação institucional na docência são diversos. A maioria dos professores afirmou que analisa os resultados da avaliação e procura mudar procedimentos e posturas, dependendo dos resultados. "A avaliação, eu sempre utilizei e acho legal. Olho passo a passo. Ela serve como parâmetro para eu melhorar. Minhas avaliações sempre são boas" (professor da Engenharia).

Tenho uma expectativa e procuro ter acesso a elas o mais breve possível. Procuro olhar onde estou pecando: a pontualidade, a didática, métodos diferentes, o domínio de conteúdos. Posso achar que está bom e que não preciso mudar (professor do Direito).

Apresentar dados e ajudar na tomada de decisões é a grande razão de ser da Avaliação Institucional. Para Patton (apud DIAS SOBRINHO, 2000, p. 116) "o desafio da avaliação é levar a melhor informação possível às pessoas que dela necessitam – e fazer com que estas pessoas de fato usem a informação na tomada de decisões". O objetivo primeiro não é inferir ou julgar e, sim, informar.

Dois professores explicitam que ficam se policiando e demonstram preocupação em: manter a imagem de bom professor; conhecer o grau de satisfação de seus alunos em relação à sua disciplina; corresponder às expectativas que os alunos têm dele enquanto professor.

Quando a gente vê na estatística um pouco de destaque, o compromisso aumenta muito, porque você pensa: – Tenho que melhorar ou tenho que garantir que continue assim. A gente fica com receio que a imagem não se sustente em outros períodos. Quer dizer, a cobrança e a responsabilidade com a gente mesmo ficam ainda maior (professor da Medicina).

As informações obtidas pela Avaliação Institucional servem como referência para pautar o trabalho docente da maioria dos professores. Somente um deles não reconhece sua importância no seu desenvolvimento docente: "Não mexem comigo as avaliações institucionais. Eu não vejo muito elas" (professor de Medicina).

As Universidades pesquisadas realizam avaliações dos docentes sistematicamente. Os instrumentos são elaborados a partir de indicadores relacionados a questões metodológicas, ao domínio de conteúdo, à relação professor aluno, a atitudes pessoais, dentre

outras. Percebe-se, a partir da análise dos instrumentos de avaliação do desempenho docente utilizado nas três instituições, que os indicadores muito se assemelham, conforme pode ser verificado no Quadro 7.

Quadro 7 – Indicadores da avaliação dos docentes pelos discentes.

Indicadores da UNESCO	Indicadores da UNISUL	Indicadores da UNIVALI
Apresenta o plano de ensino	Apresentou o plano de ensino	
Cumpre os horários previstos para as aulas/atividades	É pontual, assíduo, comparece às aulas e cumpre o horário	Cumpre o horário das aulas e de outras atividades programadas
Aproveita o tempo em sala de aula	Administra o tempo em sala de aula de forma produtiva	
Demonstra domínio e atualização dos conteúdos que leciona.	Revela domínio de conteúdo na sua disciplina	Demonstra possuir conhecimento atualizado do conteúdo que desenvolve
Apresenta o conteúdo numa linguagem compreensível	Expressa o conteúdo das aulas com linguagem acessível aos alunos	Utiliza linguagem clara e acessível ao ministrar as aulas
Responde às perguntas dos acadêmicos e esclarece as dúvidas em sala de aula	Dá atenção às dúvidas apresentadas pelos alunos	
Estimula a discussão de idéias e conteúdos. Receptivo(a) às críticas, sugestões/questionamentos	Oportuniza reflexões críticas sobre o conteúdo. Valoriza participação dos alunos	Incentiva a participação, discussão e expressão de idéias durante as aulas.
Define com clareza e objetividade os critérios de avaliação da disciplina	Informa sobre os critérios adotados na avaliação	Esclarece os critérios a serem adotados nos procedimentos de avaliação.
Os conteúdos das avaliações estão de acordo com os apresentados nas aulas	Planeja avaliações compatíveis com os objetivos e conteúdos ministrados	Adota procedimentos de avaliação diversificados e coerentes com os objetivos do plano de ensino.
Apresenta e discute os resultados das avaliações com os alunos		Analisa e comenta os resultados das avaliações com os alunos.
Respeita os acadêmicos como pessoa e os trata com cordialidade e educação	Respeita o aluno como pessoa	Mantém um clima de respeito mútuo, atenção e trabalho produtivo com os alunos.
Usa de forma adequada os recursos didáticos e tecnológicos (seminários, aulas dialogadas, retro-projetor, <i>internet</i> , vídeo)	Adota procedimentos facilitadores da aprendizagem	Desenvolve o conteúdo, fazendo uso de estratégias diversificadas de ensino.
Estabelece relação entre	Demonstra coerência entre	Relaciona teoria e prática na

teoria e prática ou prática e teoria	o discurso e sua prática como professor	abordagem dos conteúdos e demais atividades
	Estimula leitura de bibliografia atualizada e de textos complementares	Trabalha a bibliografia recomendada no plano de ensino.

Fonte: Dados da pesquisa do autor.

Os itens que compõem o repertório de perguntas dos instrumentos expressam atitudes e procedimentos esperados dos professores no desenvolvimento de suas atividades docentes. Esses indicadores adquirem um juízo de valor de que os professores têm conhecimento, pois sabem em que quesitos serão avaliados pelos alunos, o que pode levá-los a se aperfeiçoarem e se constituírem como docentes bem avaliados.

Ristoff (1999, p. 57) afirma que

quando perguntamos, por exemplo, se o professor apresentou plano de ensino, estamos na verdade afirmando que apresentar plano de ensino é desejável. Quando perguntamos se o professor cumpriu o plano de ensino, estamos de fato afirmando que cumprir o plano de ensino é desejável. Quando perguntamos se o professor foi assíduo ou pontual, sem dúvida, afirmamos que assiduidade e pontualidade são valores que prezamos.

Essa relação pode ser evidenciada no caderno *Avaliação Institucional da UNESCO: uma perspectiva histórica* (2003), elaborado pela Comissão de Avaliação Institucional, COMAVI, onde os indicadores “Pontualidade e Frequência” dos professores foram dois índices que obtiveram uma grande evolução desde que foi implementada a Avaliação Institucional na UNESCO. Em 1998 esse índice era de 50,80%, em 2001, 73,93% e em 2002 passou para 77%. O documento aponta também que a “Apresentação do Plano de Ensino” foi o indicador que mais sofreu alterações. Em 1998 apenas 27,61% dos alunos afirmaram que os professores entregaram o plano de ensino, enquanto em 2002 esse número aumentou para 87,67%. Os aspectos referentes ao domínio de conteúdo, habilidades didático-pedagógica e o incentivo e respeito à participação dos alunos também obtiveram aumento significativo.

Esses dois depoimentos corroboram com essa compreensão:

Eu sempre perco alguns pontos no mesmo quesito: indicação bibliográfica. Eu montei uma apostila com indicativo e as unidades de referências bibliográficas do material que utilizo, mas não fico lembrando eles todas as aulas sobre isso (professora da Engenharia).

Eu conversava com um colega que estava chateado porque a avaliação dele não tinha sido boa e eu disse a ele: – É claro! Tu não chegas no horário certo! Para

mim, o primeiro é a pontualidade. Chego sempre cinco minutos antes. E vejo que eles gostam disso (professor do Direito).

Percebe-se, então, que a avaliação institucional não é neutra. Há intencionalidades na elaboração e aplicação dos instrumentos na medida em que alguns aspectos são incluídos na avaliação do ensino e outros suprimidos, sempre com o intuito de valorizar certos aspectos na docência, ou seja, há uma concepção de docência e de qualidade de ensino expresso nos instrumentos.

É nesse contexto avaliativo que os professores se constituem e procuram realizar um trabalho de qualidade, sofrendo influências das propostas indicadas nos instrumentos de avaliação, onde se valorizam mais alguns aspectos do que outros.

Apesar de não ser em si mesma um processo de formação docente ou de melhoria de atuação docente, a Avaliação Institucional, como expressa Ângulo Rasco (2000, p. 91), “se converte em um necessário revitalizador e catalisador de docência”. E as razões tanto podem ser políticas como processuais. Políticas, porque aceitar uma auto-avaliação é aceitar a transparência na docência, e processuais, por levar em conta aspectos fundamentais da docência e da pedagogia como questões metodológicas, de relação com os alunos, de domínio de conhecimento, além de valores como contribuição com o conhecimento cultural e científico, sensibilidade pelas injustiças sociais e econômicas, bem como pelas responsabilidades morais e de cidadania que o professor pode fomentar na sala de aula.

8.3 A avaliação no cotidiano da sala de aula e impactos na docência

Todas as formas de avaliação, de algum modo, impactam a docência, mas parece que nenhuma é sentida e imediatamente percebida pelos professores como aquela que se processa no dia a dia em sala de aula, no contato com os alunos.

Certamente são inúmeras as experiências, tensões, dúvidas, leituras que ajudam o sujeito a constituir-se professor. Todavia, os docentes percebem que vão se constituindo na medida em que se avaliam perante os alunos e são avaliados diretamente por eles em cada aula.

Esses processos acontecem de formas diferentes, pois são experiências singulares dos professores que compõem o que chamo de **“conjunto de estratégias avaliativas de aprendizagem da docência”**. Os professores aprendem no processo de aprendizagem docente quando:

a) **auto-analisam seu desempenho após cada aula ministrada.** Ocorre principalmente com aqueles que possuem um auto grau de exigência e por isso, cobram perfeição de si mesmos.

Assisti à fita de uma aula gravada para ver minhas falhas. Uma aula é diferente da outra. Tem aula que saio triste, porque poderia ter dado mais. Nem sempre mudo pela resposta ou pelo brilho nos olhos do aluno e sim pela minha própria auto-avaliação (professor do Direito).

Essa preocupação pode estar relacionada tanto com o compromisso com um ensino de qualidade como também com o valor pessoal agregado ao status de ser bem avaliado e considerado bom professor.

b) **adotam procedimentos de avaliação constante com os alunos.** Essa parece ser a marca dos professores referências como docentes, pois tudo indica que todos desenvolveram a capacidade de escuta dos alunos e se colocaram numa posição sensível a seus reclames, o que favorece mudanças no rumo de atuação no decorrer do processo ensino-aprendizagem. Apresento três depoimentos, um de cada curso, para registrar essa condição:

Procuro discutir como estão percebendo a disciplina, se estão gostando ou não, o que poderia ser diferente. Aí percebo que algumas coisas não estão dando resultado. Na relação do dia a dia tu vais desenvolvendo a percepção. No início foi mais difícil, mas hoje eu recebo melhor os *feedbacks* dos alunos: deveria mudar isto, melhorar aquilo (professor da Medicina).

Eles são os principais responsáveis. Percebendo a interação, que está sendo útil para eles, a gente vai mudando, se adaptando. Eu aprendi meio na marra, eu aprendi avaliando com eles. Os grandes responsáveis pelo jeito de eu dar aula, até pelo amor de dar aula, são os alunos (professor do Direito).

Fui dar aula naquela visão de que quem aprendeu, aprendeu. Na primeira turma não me preocupei muito com a avaliação e eles me deram o *feedback*: precisa cobrar mais. Isso eu absorvi. Então eu tenho o exemplo de professores e o *feedback* dos alunos. Sempre faço uma avaliação rápida com eles. Pergunto no que eu posso melhorar e recebo respostas bem interessante (professor da Engenharia).

Tardif (2002), bem como Cunha (2005), em seus achados destacaram a importância dos saberes da experiência que os professores constroem junto com os colegas, e “especialmente com os alunos”. São saberes da experiência em sala de aula que vão dando elementos para trilharem e transitarem o caminho da docência. Na medida em que experimentam, aprendem; e na medida em que aprendem, tornam-se capazes de provocarem, promoverem melhores experiências.

c) **percebem os movimentos e reações dos alunos nas aulas:** é uma característica importante, pois esses professores, partem da percepção do comportamento dos alunos, de forma quase que intuitiva. Adotam uma postura crítica e de reflexão acerca de seus procedimentos metodológicos, principalmente se perceberem que têm repercussão questionável na aprendizagem.

Comecei entregando apostila, para contribuir com aqueles que gostavam de anotar e ficavam de cabeça baixa anotando, durante as aulas expositivas. Aí errei. Eu senti que, com o passar do tempo, não estavam mais lendo, pois se contentavam com a apostila que eu dava. Aí cortei a apostila (professor do Direito).

Consgo identificar claramente os momentos da aula em que os alunos estão mais interessados ou os momentos em e a matéria é mais maçante e mais difícil. Com essa percepção tu vais sentindo o que mais lhes interessa, quais aspectos precisas rever para eles aprenderem. Nas primeiras aulas o professor já vai sentindo como é a turma (professor de Engenharia).

d) **transformam o desinteresse dos alunos em motivação.** Muitos professores demonstraram ser grandes observadores do que acontece em sala de aula e os incomoda quando os alunos demonstram desinteresse pelo conteúdo ou pela forma de trabalho desenvolvida. A sensibilidade às reações dos alunos ajuda na tomada de decisão e a corrigir percursos durante o processo ensino-aprendizagem, como revelam alguns depoimentos. “Se no meio da aula tu sentes que o pessoal está meio assim, desanimado, é bom mudar o tom de voz, falar um pouco mais alto ou mais baixo” (professor da Engenharia).

Observando eles em aula muitas vezes concluí: – Está errado! Parei, sentei e conversei com eles. Uma turma é diferente da outra. Tem coisas que funcionam muito bem com algumas turmas e nada bem com outras. Então tu vais te moldando todo semestre (professor da Medicina).

Eu sempre me preocupo em tornar a aula dinâmica, motivar os alunos, de passar coisas práticas que despertem o interesse deles (professor da Engenharia).

Cunha (2005, p. 102) já havia apontado que “quase numa perspectiva de ensaio e erro, os professores atribuem valor às aprendizagens que realizaram com seus próprios alunos”. Como a maioria teve pouca formação específica para a docência, é comum afirmarem que aprendem fazendo. Aprendem não só fazendo, mas refletindo, ouvindo falar, vendo, lendo, discutindo, concordando, discordando.

Parece que os resultados da Avaliação Institucional impactam mais os docentes do que o PROVÃO e o ENADE, talvez pelo fato de se processar dentro da própria instituição e

referir-se diretamente à atuação dos professores em sala de aula, enquanto no PROVÃO E ENADE, além de a avaliação ser processada distante da instituição, são os conhecimentos dos alunos e não a docência que estão sendo avaliados diretamente.

O fato de a aplicação dos instrumentos ocorrer, geralmente, no meio do semestre letivo e os professores receberem os resultados somente no final inviabiliza a modificação de procedimentos ou atitudes durante o processo. Um professor da medicina contribuiu ao afirmar que “o dia a dia fala muito mais que a Avaliação Institucional. Porque tu vê quando a turma não está indo bem e podes ir modificando, enquanto a avaliação vem depois”.

O que se percebe é que, para os professores, quanto mais geral, distante e indireta for processada a avaliação, menos é percebido o seu impacto na docência. Ao contrário, quanto mais particular, próxima e direta for a avaliação, melhor é percebida e de forma mais rápida provoca reação dos professores no contexto das salas de aula.

O fato é que esses professores se interessam, dão importância aos resultados das avaliações realizadas pelos alunos e sentem necessidade de estar constantemente se avaliando. Por serem bem avaliados nos instrumentos de avaliação institucional e de estarem abertos às críticas e sugestões dos alunos, assumem um compromisso de estar constantemente melhorando, preocupados com a qualidade do ensino. Percebe-se que não desejam que seus conceitos baixem nem querem deixar de ser admirados e respeitados pelos alunos e pela própria instituição. Além do que, esperam que seu trabalho como docentes propicie reflexos positivos na sua atuação como profissionais no mundo do trabalho.

9 CAMPO PROFISSIONAL E DOCÊNCIA: TENSÕES E DIÁLOGOS

Conhecer as possíveis interferências na atuação do professor universitário, advindas do campo profissional e da própria estrutura do poder do conhecimento educacional, se faz necessário, uma vez que ele vive os conflitos, as tensões, as exigências e as expectativas oriundas de ambas as atividades.

As estruturas que dão forma às instituições existem independentemente da consciência e da vontade individual dos sujeitos. Essas estruturas objetivas, que dão identidade e conteúdo às instituições, ajudam a formar os sujeitos. No entanto, como mostra Bourdieu (1983), a ação dos agentes no espaço social, em diferentes campos de atuação, influencia essas mesmas estruturas, podendo até modificá-las a longo prazo.

Partindo do princípio de que a relação entre as idéias, as estruturas e os processos sociais que as sustentam é sempre dialética, permeada também de poder, procurei compreender como acontecem as relações entre docência e o campo profissional. Se interesses no campo profissional interferem no ensino de graduação, se as expectativas sobre a formação profissional não incitam a busca de um modo reconhecido e valorizado de docente.

9.1 O papel dos órgãos de classe na perspectiva dos professores

Participar de um órgão de classe é uma obrigação na sociedade atual, principalmente para os profissionais que atuam numa profissão regulamentada, como é o caso de advogados, médicos e engenheiros.

Todos os professores pesquisados estão registrados em seus respectivos órgãos de classe. Os quatro professores dos cursos de Direito participam da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), e um deles participa, também, da Associação Catarinense do Ministério Público. Quanto à atuação junto à OAB, três se limitam a contribuir com a anuidade e um já foi atuante.

Os quatro professores do Curso de Direito defendem implícita ou explicitamente o exame da OAB como critério para entrar no mercado de trabalho. Eles mesmos fazem a crítica à qualidade dos cursos de Direito em geral, sem adentrar nas especificidades dos cursos em que atuam.

A OAB está tentando cobrar um padrão de formação que todos os cursos de Direito deveriam ter. A figura do advogado hoje tem uma carga pesada pelos maus profissionais que saíram no mercado. O bom se destaca, mas o mal atrapalha. A graduação peca e o mercado não seleciona, como dizem. Acho que essa prova faz uma seleção que a graduação não faz. O equívoco acontece aí. O aluno teria que sair por ser bom e não esperar que o mercado selecione (professor do Direito).

É um mal necessário. Há quem diga que o Exame da Ordem deveria ser abolido e deixar que todo o bacharel em direito exercesse sua profissão na sociedade e que o mercado e a sociedade iriam selecionar. Antes de medir conhecimento, serve para controlar o acesso. Não sei se o mercado tem condições de selecionar. Se os cursos de Direito tivessem mais rigor, compromisso com a qualidade de ensino, se interrompessem a trajetória de maus acadêmicos, de sujeito sem ética, quem concluísse o curso estaria preparado (professor do Direito).

É necessário, pois há muitas faculdades de Direito que estão defasadas. Daí o papel da OAB. Talvez devesse fazer uma pressão para que as faculdades se preocupem em investir não só em quantidade, mas em qualidade (professor do Direito).

Nota-se que os argumentos em favor do Exame da Ordem referem-se, em última instância, à preocupação com a reserva de mercado. Apontam excesso de cursos de Direito e falam da falta de qualidade na formação quando questionam a relação quantidade e qualidade, quando afirmam que o “mercado” não tem condições de selecionar os advogados.

Uma reportagem traz os resultados de uma pesquisa quantitativa realizada recentemente com profissionais registrados na OAB/SC, a qual aponta que nem todos os advogados concordam com o exame da OAB: “Quanto ao Exame da Ordem, a maioria dos advogados considera-o de bom nível e atingindo seus objetivos, porém, um terço dos entrevistados não compartilha totalmente dessa aprovação” (*Revista OAB/SC*, julho de 2006, n. 123, p. 13).

Dois professores apresentaram a falta de diálogo e discordância entre duas comissões internas da OAB estadual, principalmente em relação aos modelos de provas aplicadas nos exames:

A Comissão de Ensino Jurídico defende questões sociológicas, filosóficas, históricas, a formação do cidadão como um todo e não única e exclusivamente norma. A Comissão tem um discurso e, na prática, a Comissão do Exame da ordem, só elabora questões de normas que estão no Código Civil, onde o candidato tem que decorar ou fechar os olhos como se fosse um jogo de sorte (professor do Direito).

Às vezes dão mais valor a pegadinhas do que ver efetivamente o que o candidato entende sobre determinado assunto. Poderiam fazer de uma forma não tão vestibular. Tenho ex-alunos que trabalham no escritório de advocacia com muita competência, mas que não conseguem passar nas provas e tem pessoas totalmente despreparadas para o mercado de trabalho e que passaram. Acho que a OAB deve repensar o exame para selecionar efetivamente quem está preparado (professor do Direito).

Nota-se que, apesar da crítica às questões das provas, os professores reforçam a necessidade do Exame, ao mesmo tempo em que fazem críticas à formação dada pelas universidades, ao afirmar que estas têm pessoas “totalmente despreparadas”.

Dois professores afirmaram que, além do Exame de Ordem, o órgão poderia contribuir com avaliações de projetos e na definição do perfil dos futuros profissionais que a sociedade necessita e espera receber.

A posição da OAB não é determinante para a abertura de novos cursos. No entanto, a Comissão de Ensino Jurídico está gabarita para fazer comentários sobre os cursos. Mas o que acontece é que na hora de botar em prática algumas discussões, algumas posições que ela mesma tem, ela se coloca no nível de qualquer outra instituição (professor do Direito).

Essas instituições como a OAB e o Ministério Público têm o compromisso, sem dúvida, não só com a formação em geral, mas com tudo o que tenha a ver com a cidadania. A gente lida com uma parcela privilegiada que tem acesso ao ensino superior, e os alunos têm que ter uma formação ética, pois, amanhã serão eles que estarão na sociedade, sendo promotores da cidadania e atuando diretamente no papel dessas instituições. Essas instituições têm uma atuação na sociedade que muito depende do que acontece aqui nos cursos de Direito. Elas intervêm pouco, de forma até omissa (professor do Direito).

Percebe-se, no primeiro depoimento, o reconhecimento de que a opinião da OAB não implica a abertura ou não de novos cursos. No entanto, assinala que a Comissão de Ensino Jurídico teria condições técnicas de dar parecer sobre os projetos de cursos. O segundo depoimento aponta que o perfil esperado para os futuros advogados poderia ser identificado e talvez alcançado com a contribuição da OAB e o Ministério Público. Isso sinaliza uma relativa naturalização em relação à intervenção do órgão de classe na universidade, mas demonstra, também, a preocupação com uma formação de qualidade, além de técnica, mais humana, ética e cidadã.

Quanto aos cinco professores da Engenharia Civil, todos afirmaram possuir registro no Conselho de Engenharia e Arquitetura (CREA), uma vez que atuaram ou atuam como engenheiros.

Falaram sobre o papel que deve desempenhar o CREA e qual a interface que há, ou que deveria haver, entre o órgão de classe e a universidade. Embora os depoimentos sejam diferentes, os pensamentos são convergentes.

Um deles se limitou a fazer um desabafo sobre o seu descontentamento com a atuação do CREA em relação ao mercado de trabalho.

Eu não participo mais de nenhuma reunião do CREA. Na engenharia, a gente se reúne, delibera, decide sobre a tabela de preço, por exemplo, depois cada um corre no mercado competindo do jeito que quiser. Acho o CREA um grande arrecadador e não devolve nada pra gente. Existe acobertamento em nossa área, o desenhista desenha e o engenheiro só assina e o CREA nunca tomou uma atitude. Todo o projeto que faço tenho que emitir e pagar ao CREA a Ação de Responsabilidade Técnica (ART). Se tu atrasar o pagamento em dois dias aparece no sistema e tu não consegues mais trabalhar. Nisso eles são ótimos (professor da Engenharia).

Outro professor demonstrou ter conhecimento sobre os limites de atuação do órgão de classe em relação à universidade e apontou para uma ação de co-responsabilidade no sentido de definição de perfil profissional que a sociedade necessita:

O CREA deveria fazer uma análise de demanda de mercado e traçar o perfil do profissional que fosse necessário para supri-la. Isso ajudaria a direcionar a formação. Essa informação seria interessante, mas a questão da formação do profissional a própria universidade deve se encarregar (professor da Engenharia).

Três deles defenderam a posição de que o CREA deveria ter uma atuação maior no âmbito da universidade. Acreditam que o CREA, interagindo com a universidade, estaria contribuindo com uma formação mais eficiente, uma vez que opinariam, inclusive, sobre perfil e grades curriculares:

O CREA tem papel importante no aprimoramento dos profissionais já formados. Ele pode incentivar a fazer cursos de atualização, pós-graduação. Mas acho que tem pouco relacionamento com as universidades. Nas instituições eles poderiam fiscalizar em relação ao cumprimento de cargas horárias mínimas, para dar habilitação para determinadas atividades da engenharia civil. Ver se a matriz está atualizada (Professor da Engenharia).

O sistema CONFEA²³ – CREA poderia ser mais participativo, se dentro deles existisse um setor voltado à docência da engenharia. O MEC tem algumas determinações em termos de lei e diretrizes para a formação de um currículo mínimo e o CREA tem outras determinações. Aí os cursos de engenharia estão ficando ‘inchados’ porque têm que atender os dois lados. O MEC traz o mínimo para o engenheiro, e o CREA quer algo além daquele mínimo para que o engenheiro seja pleno (professor da Engenharia).

A idéia de uma prova de entrada na profissão encontra guarida no pensamento de um professor, manifestada explicitamente: “Inclusive, sou a favor de que o CREA aplique um exame, tipo o da OAB. Eu sou a favor de fazer uma prova também” (professor da Engenharia).

Em relação aos professores dos Cursos de Medicina, todos afirmaram contribuir

²³ Conselho Federal de Engenharia e Arquitetura.

com o Conselho Regional de Medicina (CRM), e quatro participam também do Sindicato dos Médicos de Santa Catarina. Participar do sindicato da categoria parece ser um diferencial que marca os profissionais dessa área, o que não foi percebido nos dois outros cursos estudados.

Quanto ao papel que deve desempenhar o CRM, todos os entrevistados reconheceram que o controle na abertura de novos cursos é uma grande preocupação. Dois deles fizeram a crítica de que o CRM deveria se preocupar em realizar estudos de demandas e de necessidades de perfil para embasar as discussões e ajudar as universidades na tomada de decisões:

A relação de hoje é mais de restringir o número de médicos, campo de trabalho. A discussão cai sempre na reserva do mercado e não no como deveriam ser formados. O pessoal do CRM nunca vem aqui para ver as nossas aulas, sugerir ou exigir algo na disciplina de ética, por exemplo. Eu vejo que o CRM atua mais como sindicato do que na área de ensino. Na faculdade, interfere pouco (professor da Medicina).

Deve definir políticas no país para o médico se formar, junto com MEC. Definir o perfil do médico a ser formado. Quantos médicos, que tipo de medicina voltada para cada região, mais do que isso eu acho difícil interferir. Mas o que mais fazem é dizer: “Chega de medicina aqui!”. Eles fazem esse controle. Não vejo papel para o CRM na docência. Devem interferir no campo profissional, no perfil (professor da Medicina).

Percebe-se, nos depoimentos, convergência em relação ao papel do CRM em realizar estudos de demandas e de necessidades quanto ao perfil dos futuros profissionais para as diferentes regiões do país, embasando as decisões das universidades. No entanto, divergem em relação ao papel do órgão junto à universidade.

Um dos entrevistados fez a defesa da interferência do CRM nas universidades sob a alegação de que ela não tem competência para saber se o aluno tem ou não capacidade para exercer a profissão de médico.

Deveriam interferir não só na formação, mas verificar no final a qualidade dos profissionais, se é suficiente ou se precisa fazer complementação. Em qualquer universidade chegam ao final do curso pessoas que não estão capacitadas. A universidade não tem capacidade para perceber se a pessoa tem ou não capacidade para exercer a profissão, pois tem aspectos da formação que talvez não foram complementados (professor da Medicina).

Cabe uma reflexão se são deficiências nos instrumentos e critérios de avaliação que não detectam os problemas ou será um acordo não revelado de “promoção automática”, pois os alunos já são tratados como colegas médicos pelos próprios professores, como aponta o estudo de Cunha e Leite (1996), uma vez que passaram pelo funil de entrada do vestibular.

O pensamento de que a universidade não tem capacidade para avaliar reforça, no

imaginário dos profissionais, a idéia de que o órgão de classe precisa tomar para si esse papel de regulador na entrada da profissão. Na Medicina também se encontra adeptos a idéia de exame:

Foram criadas muitas escolas com a qualidade do ensino médico questionável. Está se formando uma legião de novos médicos que podem somente com o diploma exercer a profissão, sem qualquer outra exigência, residência, especialização. O que seria melhor, em minha opinião, criar um exame de ordem como o dos advogados. Seria uma forma de nós, médicos, regularmos as exigências mínimas necessárias para que o jovem médico pudesse exercer a profissão, fiscalizando de forma prática e eficiente o ensino dos cursos de Medicina (professora da Medicina).

A defesa de exame de ingresso na profissão pode encontrar razões alicerçadas no compromisso redobrado que assumem como advogados, engenheiros, médicos e, ao mesmo tempo, como professores, responsáveis pela formação dos novos profissionais.

De qualquer forma, muitos deles atribuem um poder e uma autonomia maior ao órgão de classe, que congrega os profissionais, do que à autonomia da universidade e à sua própria, enquanto professor universitário. Alguns, pelos depoimentos dados, parecem esquecer seu papel de professor, quando falam sobre o órgão de classe. Assumem visivelmente sua identidade como profissionais liberais e não como professores.

O que também se percebe, é que, apesar de pertencerem a um mesmo grupo, tanto na profissão liberal quanto na docência, nem sempre comungam das mesmas idéias e defendem as mesmas causas em relação ao papel que os órgãos de classe devem ter na sociedade.

9.2 Os documentos dos conselhos de profissão e o perfil anunciado de ensino e docência

Os saberes docentes se constituem a partir de muitos lugares, como nos mostra Tardif (2002). Um deles é proveniente dos programas, livros didáticos e revistas utilizadas como instrumento de trabalho. Uma vez que quase não há livros didáticos no ensino superior propuz-me, a analisar os materiais publicados pelos órgãos de classe a que pertencem.

Tinha em mente a idéia de que esses materiais poderiam estar determinando, em certa medida, as representações sobre o papel do órgão de classe em relação à universidade e ao perfil desejado dos profissionais a formar e, por extensão, deveriam sugerir um tipo de docência coerente com a formação esperada.

Por meio das entrevistas, procurei saber com quais dos materiais publicados pelos órgãos de classe eles mantinham contato permanente e se lembravam de algum tipo de recomendação de como deveria ser o ensino e a docência nos cursos em que atuavam.

As respostas em geral foram no sentido de que não havia nenhuma recomendação por parte dos órgãos de classe de como deveria ser o ensino ou docência nos três cursos. Três depoimentos deixam evidente essa percepção por parte dos professores: “O órgão de classe não faz isso. Ele auxilia o advogado que está entrando para o mercado, mas relacionado a docência a OAB não fala nada” (professor do Direito). “Os jornais do CREA não falam sobre o ensino, sobre a formação do profissional da área de engenharia civil” (professor da Engenharia). “Não tem nada no CRM que discute sobre como deve ser o professor. Nenhum boletim ou revista chama atenção a isso. Não dão diretrizes, orientações, não dizem o que deve fazer” (professor da Medicina).

No entanto, dois professores deixaram entender “nas entrelinhas” que pode ter algo nesse sentido nas revistas, mas que quase não percebem e talvez não tenham consciência sobre tal fato: “Não explicitamente, mas no fundo você encontra algum indicativo de como deve ser o processo de formação dos advogados” (professor do Direito). “Dá um toque, mas, o boletim não fala explicitamente como” (professor da Medicina).

E assim, muitas vezes de forma sutil é que as representações e as práticas vão se constituindo, ao mesmo tempo em que vão constituindo os sujeitos.

9.2.1 A Revista da OAB

Todos os professores dos Cursos de Direito são assinantes ou têm contatos frequentes com a *Revista da OAB/SC*. Um dos professores, além da *Revista da OAB*, é assinante da *Revista Consulex*, específica da área Jurídica. Outro professor, que é também promotor (ou promotor que é também professor), assina a *Revista Atuação*, do Ministério Público. Pelo critério de maior acesso e leitura escolhi as *Revistas da OAB/SC* para realizar a análise documental, publicadas nos últimos 5 anos, de 2002 a 2006.

A OAB/SC publicou nesse período 19 revistas, de número 105 a 124. Das 19 revistas, 15 falam da ou sobre a universidade.

A percepção que tive, ao entrevistar e analisar os depoimentos dos professores, de que houve mudança nas representações sobre a importância de o advogado, médico ou engenheiro possuir formação e titulação de mestre ou doutor para atuar na universidade, principalmente nestes últimos anos pós LDB 9.394/97, se confirmou ao analisar as revistas da OAB. Primeiramente, porque todos os autores de artigos ou depoimentos, ou outros profissionais citados, fazem questão de apontar sua formação acadêmica, demonstrando que é um valor no campo. Escolhi duas reportagens para mostrar esse movimento: “O autor, que é

doutor em Direito pela USP, Mestre em Instituições Jurídico-Públicas pela UFSC (...)” (*Revista OAB*, 2002, p. 21). “O professor (...) conquistou o título de Doutor em Direito junto à UFSC e a tese foi aprovada com distinção e louvor” (*Revista OAB/SC*, 2002, p. 11) Em segundo lugar, apresento o fato de que as reportagens que falam sobre a avaliação dos cursos pela OAB apresentam a titulação dos professores como algo importante a ser cobrado das instituições, como mostra este recorte de reportagem: “No documento constará o número de mestres e doutores do curso, as obras jurídicas e não jurídicas na biblioteca, a grade curricular, o projeto político pedagógico etc.” (*Revista OAB/SC*, 2002, p. 9).

Sem dúvida, o assunto mais debatido e informado aos leitores é a luta da OAB contra a abertura de novos cursos de Direito no Estado ou o aumento de vagas de cursos já existentes. “As Faculdades de Direito só poderão aumentar a oferta de vagas após consulta ao Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil” (*Revista OAB/SC*, 2002, p. 8).

Esse assunto geralmente aparece aliado à crítica da OAB à falta de qualidade na formação dada pelos cursos de Direito. No entanto, o parâmetro apresentado para reafirmar essa posição é o alto índice de reprovação na prova da OAB.

Muitos cursos de Direito praticam um verdadeiro estelionato educacional ao oferecer ao estudante um ensino jurídico sem qualidade. No Exame da Ordem cerca de 70 % dos estudantes são reprovados (MACHADO, 2002, p. 8).

Recentemente a OAB criou o Programa “OAB Recomenda” e passou a avaliar os cursos de graduação em Direito do país, dentro de critérios próprios, porém em sintonia com exigências do MEC. Como afirma Zanotto (2005), Presidente da OAB/SC, “foi criado para funcionar como instrumento de controle e incentivo à melhoria dos padrões de qualidade dos cursos” (p. 19).

Uma das reportagens traz os resultados de uma pesquisa quantitativa realizada recentemente com profissionais registrados na OAB/SC, que aponta o que os advogados pensam sobre os cursos de Direito e sobre a formação do advogado em Santa Catarina. A pesquisa revelou que

quase a totalidade dos entrevistados considera que os formandos do direito saem parcialmente preparados ou que os cursos universitários estão fora de sintonia com a realidade do mercado, configurando um quadro desfavorável de imagem às instituições que atuam na formação de advogados. (*Revista OAB/SC*, 2006, p. 12).

Com toda essa pressão por parte da OAB, com toda a crítica às faculdades e aos cursos de formação jurídica, os advogados, também professores, podem não se sentir numa

posição confortável. Se as revistas não apontam explicitamente uma direção no sentido de caracterizar a docência nos cursos de Direito, no mínimo coloca desafios de que lutem por uma formação de qualidade, pelo menos nos espaços onde eles, também professores, podem intervir. Uma reportagem traz a questão da formação: “Uma formação jurídica adequada não estará completa sem que o aluno tenha um efetivo e real contato com a vida profissional” (HARGER, 2002, p. 7).

Embora a reportagem, em síntese, faça a crítica aos problemas que podem ocorrer no contato dos alunos com o fórum, aponta a necessidade de leitura da realidade do campo profissional para que haja uma boa formação jurídica. Pode ser um sinal, aos docentes dos cursos de Direito, de que é fundamental, para uma sólida formação, relacionarem teoria e prática, teoria e realidade. E isso, os professores-referência sabem bem fazer, de acordo com os estudantes.

Outra reportagem sinaliza que os professores do Direito precisam estar constantemente se atualizando, tendo em vista as mudanças do campo: “Os cursos jurídicos não estão acompanhando o desenvolvimento do Direito, cujas normas estão em constante aperfeiçoamento” (MACHADO, 2002, p. 8).

A questão da ética, demarcada pelos professores nas entrevistas, como algo de muito valor na formação dos futuros profissionais do Direito, também aparece defendida como preocupação da classe em evento da área: “Os advogados catarinenses no XIV Conferência de Advogados da OAB solicitam a inserção, no currículo mínimo, da disciplina específica de ética profissional” (*Revista OAB/SC*, 2002, p. 22).

Talvez a ética, dimensão tão necessária à formação e valorizada tanto por alunos quanto pelos professores, faria mais sentido e teria mais consistência se fosse assumida como um conteúdo transversal no Direito, servindo como pano de fundo das demais disciplinas dos currículos e dos projetos pedagógicos dos cursos.

9.2.2. A Revista do CONFEA e o Boletim do CREA/SC

Os documentos e revistas oficiais que circulam nas mãos dos cinco professores da Engenharia Civil são os jornais e boletins do Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura de Santa Catarina, CREA/SC. Além disso, dois recebem a Revista do Conselho Federal de Engenharia e Arquitetura, *CONFEA*, um a *Revista Técnico* e, outro, a *Revista Concreto*, do Instituto Brasileiro de Concreto. Escolhi, para análise, o *Boletim do CREA/SC* publicados

entre 2003 a 2006 e a *Revista do CONFEA* de 2002 a 2005, também por ser as mais lidas pelos professores.

Foram analisados 17 boletins do CREA/SC, de n. 33 a 50 e 15 revistas do CONFEA, de n. 9 a 24. Dos 17 boletins do CREA/SC, a universidade é citada, de alguma forma, em nove deles. Já na revista do CONFEA, a universidade aparece 11 vezes.

As análises me permitiram identificar duas realidades diferentes em relação ao que encontrei nas revistas da OAB/SC. A primeira refere-se à quantidade de cursos de formação. Enquanto a OAB luta para regular a abertura de vagas, pela expansão desenfreada que houve dos cursos de Direito, a *Revista do CONFEA* apresenta um déficit quantitativo de engenheiros no país.

Há poucos engenheiros formados comparado com outros países do oriente como China e Japão, diz Deodete Packer. Segundo o Engenheiro Ênio Padilha, países com Alemanha, França, EUA e Canadá têm 40 ou 50 engenheiros para cada 10 mil habitantes, enquanto no Brasil tem proporcionalmente 15 para cada 10 mil (*CONFEA, Revista*, 2005, p. 15).

Esse fato já pressupõe que os embates entre os órgãos de classe das Engenharias sejam menores do que os do Direito, tendo em vista que não há, ainda, necessidade de reserva de mercado.

Em outra reportagem, o Presidente do CONFEA, em 2004, Wilson Lang, traz também a informação do déficit de engenheiros, mas já apresenta a preocupação de que a expansão pode trazer problemas na qualidade da formação.

A educação superior tem passado por algumas reformas importantes. Primeiramente, o déficit quantitativo está sendo suprido pela criação de faculdades particulares (...) O problema deste tipo é que nem sempre as faculdades particulares estão plenamente aptas a formar e qualificar os novos profissionais (LANG, 2004, 31).

Mais uma reportagem aborda o tema da expansão e, em outra, aparece a importância do trabalho realizado pelos engenheiros que participaram da Comissão de Educação do Sistema CONFEA/CREA, em especial na elaboração da proposta de Diretrizes Curriculares das Engenharias.

Outro aspecto que difere do Direito é a posição ou postura que o CONFEA adota diante das universidades e do MEC. Parece ser uma relação de maior cordialidade, de interação, de diálogo e compreensão. Implicitamente, essa relação aparece em vários momentos, principalmente quando a matéria trata de debater mudanças que devem ocorrer nas definições profissionais do sistema.

Com a substituição do currículo mínimo pelas diretrizes curriculares, feita pelo MEC, a Resolução 218 do Confea, que define as atribuições profissionais, está condenada à queda ou a uma profunda alteração. Não dá para continuarmos dando atribuições dentro de uma filosofia que era de currículo mínimo, quando hoje existe as diretrizes curriculares, explica Osvaldo Luiz Valiote (*CONFEA, Revista, 2002, p. 33*).

As universidades e as escolas da área tecnológica reclamam que o CREA está longe. E o CREA faz a mesma reclamação para elas. Na prática, essas instituições podem contribuir enormemente com o CREA na área de capacitação e currículo (...). Por isso propusemos o Fórum Permanente de Educação (FPE), com função consultiva e orientativa, do qual possam participar representantes de todas as áreas tecnológicas, indicado pelas instituições, um conselheiro em cada uma das câmaras do CREA (CREA/SC, Boletim. 2005, p. 12).

Outra reportagem reforça essa intenção do presidente do CREA/SC: “O presidente Zucato falou sobre a importância da integração dos conselhos profissionais com as instituições de ensino, ressaltando que essa é uma das metas da sua gestão” (*CREA/SC, Boletim, 2006, p. 04*).

Mesmo havendo uma tendência histórica de tensão e até oposição entre campo profissional e instituição formadora, a intencionalidade pessoal também pode fazer diferença e provocar mudanças na estrutura. Talvez este seja o caminho escolhido pelo presidente atual. Esse é um exemplo que faz lembrar Bourdieu (1983).

A idéia de um exame de entrada na profissão é veiculada duas vezes, uma na Revista do CONFEA e outra no Boletim do CREA/SC. A revista do CONFEA traz o resultado de uma pesquisa feita com os engenheiros que aponta:

Pesquisa realizada pelo coordenador da Comissão de Exercício Profissional (CEP), Reinaldo Sabadotto, mostra que há uma vontade unânime de se fazer um exame e mais um estágio supervisionado para que somente depois o profissional seria aprovado, o que garantiria sua competência. (*CONFEA, Revista, 2002, p. 38*).

Já o Boletim do CREA/SC traz a palavra do presidente, afirmando que,

com exceção do exame da OAB, ainda não existe uma legislação específica que preveja a aplicação do exame para avaliar as demais formações acadêmicas. O assunto é polêmico e a conclusão foi que requer mais discussões (ZUCATO, 2006, p. 4).

Sobre como deveria ser ou atuar o docente dos cursos de Engenharia, nada aparece de forma clara e objetiva nas publicações. É nas entrelinhas que devem ser lidas e interpretadas as palavras e as expressões lingüísticas que determinam a construção de certas representações. Interpretei alguns sinais de indicações de conteúdo e/ou forma de como os

professores deveriam agir no contexto atual, tendo em vista as mudanças no mundo do trabalho e o surgimento de novas necessidades de atuação profissional. Um “toque” foi dado dessa forma: “É necessária a reformulação dos cursos, para aumentar a capacidade de inserção social e profissional (CONFEA, Revista, 2002, p. 23).

Há indicação de que o professor deve “estimular a criatividade de novas oportunidades de atuação” (CONFEA, Revista, 2003, p. 27) e “estimular o empreendedorismo”, como mostra a reportagem abaixo:

Em geral a engenharia está pautada pela segurança total, postura avessa ao empreendedorismo. Durante o processo de formação acadêmica, os engenheiros são supervalorizados pela capacidade técnica de resolução de problemas formatados e não pela capacidade de formatar os problemas (PADILHA, 2005, p. 16).

Deve também se preocupar com a formação da ética na profissão e com o compromisso com o desenvolvimento sustentável e a responsabilidade social.

Inclusão de disciplinas ligadas à ética e legislação profissional e ao relacionamento da profissão com o desenvolvimento sustentável nos currículos dos cursos de engenharia, e responsabilidade social. (CONFEA, Revista, 2005, p. 13).

Outro sinal de reorientação curricular e de foco de trabalho dos docentes vem no sentido de estimular o trabalho coletivo/cooperativo. Diz o texto que “(...) a dificuldade também está no perfil desses profissionais (...) não são preparados nas escolas para trabalhar em equipe” (PADILHA, 2005, p. 16). “Em nossa formação não aprendemos a colaborar e sim a competir” (FONSECA, 2004, p. 2).

São críticas e indicações que podem ser interpretadas e internalizadas por professores atentos, sensíveis, comprometidos com a melhoria da qualidade de ensino, de forma a satisfazer as expectativas dos órgãos de classe e exigências do mundo contemporâneo. Talvez sejam “toques” que podem estar interferindo nas práticas usuais na área das Engenharias.

9.2.3 A Revista do CREMESC

Todos os professores dos Cursos de Medicina recebem a Revista do Conselho Regional de Medicina de Santa Catarina, *Revista CREMESC*. Um assina também a revista *New England*, dois recebem o *Jornal Brasileiro de Nefrologia*, um tem acesso à *Revista Brasileira de Educação Médica* e outro, à *Revista da Associação Médica Brasileira*.

Escolhi, para análise, as Revistas do CREMESC, publicadas entre 2002 a 2005 e o *Boletim CREMESC* de 2005 a 2006, pois são os materiais lidos por todos os professores. Uma pesquisa realizada pelo Conselho Federal de Medicina (CFM), publicada como “Trabalho Médico”, demonstrou que, entre os periódicos mais lidos na região sul, destacaram-se o do CFM (96,5%) e o do Conselho Regional (92,3%). (*Revista CREMESC*, 2005, p. 4).

Foram analisadas 17 Revistas do CREMESC, de n. 82 a 99, e 10 Boletins CREMESC, de n. 1 a 10. Entre a Revista e o Boletim, são 40 reportagens que falam de temas referentes à universidade.

O assunto com maior recorrência, dando visibilidade aos leitores, são as batalhas do CREMESC contra a abertura de novos cursos de Medicina no Estado de Santa Catarina. São 26 reportagens manifestando posição contrária à criação de novos cursos. Algumas argumentam a falta de condições adequadas das faculdades e em outras há preocupação com a qualidade de ensino, bem como com a falta de comprovação da necessidade social ou, ainda, implicitamente, por reserva de mercado: “Na defesa da classe, o fundamental é conseguir conter o desatino na abertura de escolas médicas em todos os estados brasileiros” (ANDRADE, 2002, p. 13).

Entidades médicas relatam os avanços obtidos junto ao Conselho Estadual de Educação, CEE e reafirmando sua posição contra a infundada criação de novos cursos de Medicina e o aumento de vagas nos existentes. A preocupação do CRM é com a qualidade do ensino, não com o número de escolas no Estado (*Revista CREMESC*, 2002, p. 9).

Nova campanha lançada pelo CFM e a AMB de luta contra a proliferação indiscriminada de novas faculdades de Medicina no país. A campanha tem como Slogan: PROTEJA-SE “Lute pela proibição da abertura de novos cursos de Medicina” (*Boletim CREMESC*, 2005, p. 6).

Uma reportagem traz os resultados de um trabalho realizado sobre as escolas médicas, “Abertura de escolas de Medicina no Brasil: relatório de um cenário sombrio”, publicado em 2004 pelo Conselho Federal de Medicina (CFM) apresentando dados demonstrativos de que

o Brasil não tem necessidade social de mais cursos de medicina porque tem excessivo número de faculdades mal distribuídas pelo país, assim como na distribuição de profissionais regionalmente. Enquanto a Organização Mundial de Saúde, OMS, recomenda a existência de um médico para atender mil habitantes, no Brasil há uma média de um médico para 622 habitantes (*Revista CREMESC*, 2004, p. 10).

Também costumam virar notícia os encontros reivindicatórios de entidades médicas, seja no Congresso ou com autoridades de governo, da mesma forma que a participação das entidades médicas na elaboração de instrumentos de avaliação e acompanhamento dos cursos de Medicina do Estado. Além da razão explícita de buscar melhoria nos cursos, deixam implícito o poder e o prestígio do campo da medicina, como se pode ver de forma clara nas reportagens abaixo.

Está sendo definido um instrumento de avaliação dos Cursos de Medicina pelo Conselho Estadual de Educação e o Conselho Superior das Entidades Médicas do estado de Santa Catarina, COSEMESC. O instrumento constitui-se numa grande conquista das entidades médicas catarinenses que, junto com outras entidades de classe, vêm realizando um intenso trabalho pela qualificação dos cursos de medicina no Estado (*Revista CREMESC*, 2002, p. 5).

Entre os assuntos abordados durante o encontro com o Secretário de Estado de Saúde destacou-se, de maneira especial, a solicitação de apoio ao projeto de lei que visa normatizar e criar critérios para abertura de escolas médicas no território catarinense (*Revista CREMESC*, 2003, p. 12).

Duas reportagens trazem a importância de reconhecimento dos diferenciais da profissão de médico, aludindo, principalmente, à dificuldade de ingresso no concorrido vestibular e o longo período de duração da formação. Se essa condição deve ser considerada nem por isso lhes outorgar mais direitos.

(...) demonstração de força (...) com a aprovação da lei do Ato Médico (...) pela Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania do senado (...) para preservar o mais elementar direito de definir o que é exclusivo daqueles que cursam a mais disputada faculdade e estudam com grande afinco para habilitar-se à prática da medicina (*Revista CREMESC*, 2004, p. 3).

Valorizar o médico é reconhecer os diferenciais que cercam a medicina e a sua escolha como profissão. Primeiro é preciso ser aprovado no mais disputado vestibular, cursar a mais longa faculdade (6 anos), ser novamente aprovado e cursar uma ou mais residência(s) e muitas vezes dedicar-se ao mestrado e ao doutorado, que tornaram-se cada dia mais necessário para acompanhar as crescentes exigências da atividade (*GERENT*, 2006, p. 2).

Nota-se que, no segundo depoimento, além da questão da valorização profissional, valoriza o mestrado e o doutorado como necessidade atual para os profissionais liberais.

Sobre as expectativas de perfil de docência ou do que valorizam na formação profissional, percebe-se que, no campo da medicina, a dimensão humana da formação é muito valorizada. Há sintonia entre o que publicam e as expressões utilizadas pelos professores da medicina como também com as características valorizadas pelos alunos, quando apontam os

professores que são referências na medicina. As atitudes pessoais, como demonstração de “amor e dedicação aos pacientes”, específicos da medicina, são alguns dos motivos mais fortes da escolha do professor pelos alunos (61,90%). Duas entrevistas são reveladoras dessa preocupação: “Faz-se necessário ensinar o estabelecimento de vínculos afetivos entre médico e paciente, garantindo a confiança como a base da relação” (*Revista CREMESC*, 2002, p. 12). “Os médicos do sul, conforme pesquisa do CFM (...) não consideram o poder e o prestígio, e prezam muito mais pela harmonia nas relações inter-pessoais embasadas no respeito e na honestidade” (ARAÚJO, 2005, p. 4).

Aliada à questão das relações humanas aparece, também, a preocupação com a formação ética, que deve ser dada pelo professor, além da defesa de haver uma disciplina específica.

De modo geral o médico professor de medicina tem o dever de ensinar ética médica, de vez que é sua obrigação praticá-la (...) observa-se o grande interesse do alunado que transcende os aspectos meramente médicos e chega àqueles do humanismo e da cidadania. Os alunos sentem-se mais responsáveis (*Revista CREMESC*, 2003, p. 5).

Nota-se que o sentido da ética posto na reportagem tem um caráter mais reflexivo do que normativo. Parece não estar se referindo apenas a uma questão de apresentar normas e procedimentos que devem orientar a ação e a relação social, mas assumindo o sentido de *reflexão crítica sobre o ethos*,²⁴ como refere-se Rios (2000). Nesse sentido, a ética assume o seu papel de pensar criticamente sobre a moral enquanto conjunto de valores e princípios orientadores da conduta dos indivíduos e dos grupos sociais. Para Marina (1996), “um modelo moralmente vigente pode ser recuperado pela ética, que ao clarificá-lo e fundamentá-lo o situaria numa órbita” que poderia alterar a natureza das coisas, num sentido positivo. Como afirma Rios (2000, p. 118),

é verdade que é da natureza da ética a referência a um *dever ser*. Mas é também dessa natureza um esforço um esforço de transcender um plano restrito e circunstancial, numa perspectiva de totalidade. Esse esforço não tira da ética sua dimensão social e histórica – busca apenas tornar mais preciso seu significado.

Ética e o cuidado com a dimensão humana, com as relações inter-pessoais, com a sociedade, com o planeta, são apontados como fundamentais na formação do aluno da medicina. O professor, tendo este entendimento, pode buscar aperfeiçoamento nessa direção,

²⁴ *Ethos* designa o espaço da cultura, do mundo transformado pelos seres humanos, onde ganha o sentido de costume, jeito específico de viver dos seres humanos e que, exatamente por transcender a natureza, é plural, reveste-se de uma configuração diferente nas sociedades (RIOS, 2000, p. 112).

mas só o fará bem se encontrar sintonia com o que ele acredita ser fundamental na formação e que seja seu papel enquanto formador.

Nota-se que há preocupação com a dimensão ética na formação demonstrada nos três cursos, tanto pelos professores e alunos quanto pelos órgãos de classe.

Balzan (2003, p. 50), numa pesquisa sobre nível superior de excelência, procurou conhecer as qualidades necessárias ao profissional almejado na perspectiva de estudantes, professores e profissionais de renome nas Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas e encontrou fortemente marcada a dimensão ética como um importante valor. Embora o conhecimento sobre o campo profissional seja um valor inseparável de sua formação específica, seus entrevistados afastam a ênfase dada a um modelo de formação que leve à super-especialização técnica, sob a pressão do mercado. Ao contrário, “ressaltam a necessidade de uma sólida e abrangente formação humanística em consonância com a complexidade do setor em que o formando irá atuar, aliada a práticas de pesquisa que encontrem soluções alternativas para os problemas sociais detectados”. Priorizam a formação ético-política sobre a habilitação técnico-científica, o que contraria propostas mercantilistas que, muitas vezes, predominam em universidades brasileiras.

As tensões entre os órgãos de classe e a universidade tende a continuar, principalmente pelo fato de que está no imaginário, até mesmo dos profissionais liberais que atuam como professores, o pensamento de que deve haver uma maior interferência de um sobre o outro. É a autonomia universitária colocada em questão pelos próprios profissionais que nela atuam como professores.

Talvez isso ocorra pelo fato de estarem vivendo, no dia a dia, um paradoxo permanente. De um lado, como professores, vivendo a resistência da universidade diante da pressão externa para não perder sua missão de consciência crítica da sociedade, de vanguarda na produção de conhecimentos e na formação profissional e, de outro, como profissionais liberais, acompanhando a preocupação dos órgãos de classe com a expansão dos cursos, com a falta de qualidade e, às vezes, com o perfil para atender o mercado de trabalho.

10 DAS SÍNTESES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propus-me a compreender caminhos, representações e avaliação da docência realizada por profissionais liberais na educação superior. Minha intenção não foi julgar a prática desses profissionais, embora possa questionar e atribuir diferentes significados a ela. Procurei construir um corpo teórico explicativo com base nos depoimentos dos professores e alunos e dos documentos analisados.

As razões e as motivações que levam um profissional liberal a se interessar pela docência são diversas: pode ser pela identificação com a docência, percebida ainda quando aluno da graduação; pode ser para manter atualizado ou pela busca de status e poder no campo profissional; pode ser pela oportunidade de fazer pesquisa; para seguir a carreira dos pais ou, ainda, por motivos pessoais, que incluem limitações de saúde e estabilidade no trabalho. Seja qual for o motivo inicial, tudo indica que esses professores se tornaram referência na docência, para seus alunos, pelo único motivo que os congrega: a identificação com o que fazem. Essa condição foi potencializadora, pois sem ela é provável que muitos tivessem desistido da carreira antes de se constituírem professores admirados por seus alunos.

Como houve, de parte deles, uma identificação com a docência, trataram de construir um caminho que lhes desse sustentabilidade e segurança para atuar. Tomaram tanto exemplos positivos quanto negativos de seus professores de graduação e pós-graduação para balizarem suas escolhas iniciais. Participaram, sempre que possível, dos programas de formação continuada das instituições a que se vinculam e valorizaram essas oportunidades. Relatam que as reflexões provocaram mudanças nas metodologias e formas de avaliação que utilizavam. Esses programas de formação foram importantes, principalmente, para os profissionais que não tinham nem experiência e nem formação pedagógica.

Num esforço de síntese, o estudo mostrou também que:

- a maioria dos professores pesquisados, ligados aos cursos de profissões liberais, ao ingressarem em universidades privadas comunitárias, seja sob a forma de convite ou de processo seletivo, tinham a expectativa de atuar nas atividades de ensino. Essa condição difere das expectativas dos docentes que, em geral, atuam nas IES públicas;
- ainda que insipiente nas universidades pesquisadas, a pesquisa aparece como um valor para alguns, desde que a titulação e a carga horária sejam compatíveis com as exigências dessa atividade acadêmica;

- a titulação ou a carga horária de dedicação ao ensino não foram fatores significativos na caracterização que os alunos fizeram dos bons professores. Entretanto, eles valorizam o ensino protagonizado por um professor que se mantém atualizado, que se identifica e sente prazer em compartilhar os conhecimentos aprendidos.
- nesse contexto, a formação em nível de mestrado ou doutorado, que objetiva a formação para a pesquisa, não garantiu as qualidades necessárias de ensino, uma vez que muito dos professores escolhidos não tinham essa titulação;
- essa constatação indica que, sem desqualificar a importância da pesquisa, especialmente pela necessidade da indissociabilidade com o ensino e a extensão, na visão dos alunos dos cursos de profissões liberais há outras condições mais valorizadas, especialmente as decorrentes da prática profissional;
- entretanto, há um movimento dos professores em busca da titulação de mestrado e doutorado, provavelmente por imperativo das exigências da LDB e das avaliações externas, mas também porque é ela que contribui para o prestígio na universidade, com reflexos para o campo profissional;

Os professores demonstraram que, nas suas trajetórias, enfrentaram a complexidade da prática educativa e foram construindo cuidadosamente, cada um deles, o seu modo de ser professor. Esse processo, embora possa acontecer de diferentes formas, compõe o que pode ser chamado de “conjunto de estratégias avaliativas de aprendizagem da docência”. Essa possibilidade acontece quando os professores:

1. auto-analisam seu desempenho freqüentemente;
2. adotam procedimentos de avaliação das aulas de forma constante com os alunos;
3. percebem os movimentos e reações dos alunos nas aulas;
4. transformam o desinteresse dos alunos em motivação.

A ruptura com posturas e práticas pedagógicas tradicionais geralmente acontece a partir de desafios, de problemas a resolver nas aulas universitárias. A inovação necessariamente resulta numa mudança de concepção de aprendizagem e de postura diante do ensino. Este estudo demonstrou que os professores pesquisados protagonizam práticas inovadoras, caracterizadas por rupturas aqui denominadas como “sinais de ruptura com as formas tradicionais de ensinar na universidade”. Podem elas ser caracterizadas como:

- ruptura com a simples transposição/transferência de conhecimento. Apesar de as aulas serem, na sua maioria, expositivas, notou-se a preocupação dos professores em encontrar formas de fazer com que os alunos se interessem pelos conteúdos, participem das aulas, usando ou não recursos tecnológicos, mas buscando, sempre que possível, relacionar teoria e prática;
- ruptura com a postura hierárquica da relação professor /aluno. Os professores, embora de forma nem sempre explícita, demonstram ter certo grau de consciência sobre o poder advindo do conhecimento ou atribuído a ele. Sem abrir mão da necessária autoridade, parece haver preocupação em não adotarem uma postura de superioridade, de arrogância acadêmica, com o intuito de estabelecerem uma boa relação com os alunos e favorecerem a aprendizagem;
- ruptura com a concepção de conhecimento pronto/acabado. O que diferencia o ensino inovador de práticas tradicionais são posturas e atitudes dos professores diante do conhecimento, considerando-o sempre em processo e inacabado;
- ruptura com a avaliação classificatória/verificatória, quando a avaliação passou a servir não somente para verificar os níveis de aprendizagem e classificar os alunos, mas como instrumento de reflexão, resultando em mudanças na forma de atuação por parte dos alunos e do professor;
- ruptura com a sisudez/apatia na sala de aula, demonstrada a partir da preocupação dos professores em manter os alunos atentos, interessados, motivados. Dar à aula uma condição de prazer, tornando o ensino atraente, de modo a motivar e desafiar os estudantes nas suas aprendizagens.

Independentemente da carga horária e da titulação, esses professores foram bem avaliados pelos alunos porque alcançaram um protagonismo docente e se autorizaram tanto como profissionais liberais quanto como professores universitários. A autenticidade e o grau de profissionalismo que demonstraram ter foi um destaque, tanto no trabalho como profissional liberal quanto na docência. A postura, o grau de comprometimento e responsabilidade em tudo o que diziam fazer, a dimensão ética, o respeito e a preocupação que demonstraram ter com a aprendizagem e formação dos alunos também chamou a atenção.

São pessoas que demonstraram prazer em atuar como docentes; procuraram estar atualizados e ter o domínio do conhecimento que ministram, assim como relacionar teoria e

prática, seja em forma de estudo de casos, estágios, resolução de problemas e exercícios. Procuraram, ainda, estabelecer um clima agradável de confiança e de co-responsabilidade no processo de ensinar e aprender com os alunos. Demonstraram sensibilidade perante as suas avaliações e aprenderam com elas. Também aprenderam com as experiências práticas do cotidiano. O fato de serem membros dos seus específicos órgãos de classe favoreceu a leitura de suas publicações, incidindo em suas opiniões. Em geral, os docentes estudados parecem não se satisfazerem com as rotinas, sendo capazes de se auto-avaliarem constantemente. Percebeu-se que gostam de trabalhar com seres humanos, o que favorece a boa relação interpessoal. Estão sempre atentos aos movimentos e reações dos alunos nas aulas e são capazes de mudar a metodologia, caso notem desinteresse e dificuldades de aprendizagem. São profissionais que reconhecem que o conhecimento e a possibilidade de desenvolvimento do ser humano são inesgotáveis e que, por isso, se preocupam em manter-se atualizados e incentivam seus alunos a pesquisarem, estudarem e se desenvolverem.

Os professores evidenciaram habilidades de ensino tais como: tornar as aulas mais dinâmicas, dominar o conteúdo de suas disciplinas, reconhecer as qualidades humanas e afetivas, estabelecer uma ótima relação com os alunos, assumir posições democráticas em sala de aula, o que, muitas vezes, rompe com práticas tradicionais de ensinar e aprender. Entretanto, ainda estão presentes nas suas práticas modalidades de reprodução e transmissão de conhecimentos, com valor exponencial aos conteúdos curriculares. Talvez essa perspectiva seja tributária da sua condição de não realizarem pesquisas e se distanciarem da produção científica no sentido mais acadêmico.

Dentre as expectativas que os alunos têm dos professores, tendo em vista suas representações de uma boa docência, destaco:

- ter domínio sobre o assunto e demonstrar essa condição, inclusive “dando aula expositiva”, fazendo as mediações necessárias e aprofundando os conhecimentos, no caso de apresentação dos alunos em estudos de casos, seminários, etc.;
- saber estabelecer relações entre a teoria e o cotidiano da profissão. Como atuou ou ainda atua na profissão, trazer casos para resolver ou exercícios para desenvolver na sala de aula;
- respeitá-los, sendo acessível e atencioso;
- cobrar e exigir deles aquilo que ensina, estando sempre presente na aula;
- gostar de dar aula e demonstrar essa condição com suas atitudes;

- preocupar-se com a coerência entre o que protagoniza na aula e o que cobra nas avaliações.

Para além do domínio de conhecimento, da metodologia e das atitudes pessoais dos professores, os alunos também os escolhem por interesses, motivações e necessidades pessoais.

O que difere os professores profissionais liberais dos demais professores universitários é o valor que atribuem às suas experiências profissionais, trazendo-as para as salas de aula. Os saberes e habilidades reveladoras da profissão de origem definem o esteio das práticas de ensinar e aprender que vivem com seus alunos. Nesse caso, os docentes das profissões liberais formam um grupo com características próprias, se considerado o tradicional perfil acadêmico dos docentes universitários, mais próximos da pesquisa.

A diferença principal entre os três cursos estudados – Medicina, Direito e Engenharia – parece residir, principalmente, no objeto a que se destina a atividade de formação e profissional.

Na Medicina, toda a atividade de formação dos estudantes centra-se na ação de conhecer as questões relacionadas a *saúde e/ou à doença de seres humanos*, de pacientes, como chamam. Lidam com a própria vida. Tudo o que estudam refere-se diretamente à saúde física e mental de seres humanos. Parece, também, que os professores escolhidos pelos alunos, possuem uma visão de saúde e doença mais alargada, pois consideram o contexto e as relações interpessoais e afetivas fundamentais. Essa especificidade do curso é apresentada pelos estudantes quando explicitam como uma das características do professor-referência na docência o “amor e dedicação aos pacientes”. Por parte dos professores há o entendimento de que a melhor maneira de os alunos aprenderem é observar o médico/professor atuando, pois, além de aprender como fazer, aprendem as atitudes fundamentais ao exercício Medicina. Destacam como diferencial em relação aos demais cursos a forte relação dos alunos com os pacientes, que ocorre desde o início do curso, em ambulatórios e, ao final, nos internatos; dedicação integral dos alunos aos estudos; bom poder aquisitivo dos alunos o que favorece a compra dos materiais necessários a fazer o curso. Afirmam, também, que na Medicina o aluno deve ter autonomia, isto é, buscar os conhecimentos e não só esperar pelo professor.

O Direito volta seu objeto de formação a *direitos e deveres dos seres humanos, de justiça, de leis e normas de convívio em sociedade*. Toda a formação está voltada para as relações dos homens em sociedades e suas implicações. O direito, a defesa e o uso da linguagem parece ser uma das suas especificidades, pois, diferentemente dos demais, os alunos apontaram como qualidades admiradas nos professores a “boa oratória e a retórica”,

provavelmente, por ser um recurso de muito valor no campo. Por parte dos professores há a compreensão de que a melhor forma de os alunos aprenderem é ouvindo e praticando, seja no escritório, em audiências ou acompanhando o desenrolar dos processos. Os professores têm o entendimento de que os alunos do Direito, em relação aos demais, têm um perfil mais crítico, de questionadores, são sensíveis à política e às questões sociais e possuem ou desenvolvem a capacidade de liderança.

Tanto na formação da Medicina quanto do Direito estuda-se o efeito das práticas com as pessoas envolvidas no processo; portanto a dimensão humana quase que se sobrepõe à dimensão técnica ou pelo menos há uma inevitável relação entre elas.

A Engenharia tem como foco, como objeto de estudo e de formação, as *estruturas materiais, o concreto, as edificações*. Os esforços concentram-se em ensinar os estudantes a dominar conhecimentos e instrumentos que garantam os custos, a seguridade, a durabilidade e a consistência de construções materiais. Talvez esta seja uma das razões das especificidades dos cursos de Engenharia, apontadas pelos professores, como objetividade, perfil mais técnico, visão técnica, gostar de calcular. Há também a compreensão de que os alunos são muito práticos e focados, estão interessados no estágio, em aprender a trabalhar em obras e abrir seu próprio negócio. Os estudantes reafirmaram essas especificidades quando explicitaram que o professor deve “ser objetivo e ter pulso firme”. Os professores dos cursos de Engenharia Civil têm uma percepção de que os alunos aprendem a partir de questões práticas e de resolução de exercícios. Parece que a forma de tratar com os conhecimentos em forma de exercícios, cálculos, visita às obras, visualização de construções, encontra aí seu sentido.

Não quero afirmar que os professores da Engenharia não se preocupam com a dimensão humana e ética da formação, nem tampouco que não existam profissionais do Direito e da Medicina que sobrepõem, às questões éticas, as técnicas. Entretanto, a cultura do campo e seu objeto os fazem valorizar condições diferenciadas das práticas pedagógicas.

O estágio na Argentina favoreceu-me realizar o cotejamento com referenciais teóricos e resultados de pesquisas sobre a docência universitária realizadas naquele país. Deu-me, também, a condição de sustentar a idéia de que muitas das características e atitudes valorizadas na docência de profissionais liberais, bem como as nuances entre os cursos decorrentes do objeto a que se destina a formação, extrapolam dimensões locais ou regionais e só podem ser compreendidas na estrutura do campo profissional. Também os alunos de final do curso da UBA apontaram como referência na docência, os professores que ministram disciplinas consideradas do núcleo duro da formação profissional.

Embora os professores pesquisados expressaram, em seus depoimentos, que “transmitem”, “transferem” e “passam” conhecimentos, isso não significa dizer que consideram os alunos tábula rasa, sujeitos passivos. Ao contrário, eles se esforçam para ter a participação dos estudantes e admitem que eles têm saberes próprios que são referência para as aprendizagens. Ao mesmo tempo, têm consciência de que devem conhecer seus conteúdos com maior profundidade, sobretudo pela trajetória que têm no campo profissional. São essas as experiências que os credenciam a ter mais a dizer, a “transmitir” melhor para os alunos. Esse parece ser o sentido do termo “transmitir” que os professores muito utilizam, inspirados numa expressão do senso comum do jargão pedagógico.

Os professores, pela sua condição de formação, não identificam os referentes teóricos desenvolvidos por pesquisadores da área de educação ou especificamente da didática e nem têm clareza sobre suas próprias concepções de ensino-aprendizagem. Nem por isso deixam de realizar sua atividade profissional, nem deixam de ser autores e arquitetos do processo que protagonizam. Entretanto, são ações baseadas em práticas culturais, sem a reflexão teórica que os tornariam profissionais professores. Talvez essa seja a razão – mesmo inconsciente – de tomarem sempre suas profissões de origem para se apresentarem. Certamente, com uma reflexão pedagógica fundamentada, poderiam compreender melhor as práticas que protagonizam numa perspectiva que se aproxima da inovação emancipatória.

O estudo indica que pode não ser adequado um instrumento de Avaliação Institucional igual para todos os cursos, nem para os professores de maneira geral, pois os alunos tendem a avaliar os professores de forma diferente, tendo em vista o campo científico e profissional de seus cursos e as disciplinas onde atuam os professores. Foi notória a preferência dos estudantes concluintes pelos docentes mais ligados ao cotidiano de profissionais liberais que estão prestes a se tornar.

Quanto mais geral e distante for processada a avaliação, menos é sentida pelos docentes. Quanto mais específica, particular e próxima for a avaliação, maior impacto parece ter para eles. Na percepção dos professores, são as avaliações que acontecem no dia a dia em sala de aula as geradoras das maiores mudanças em suas formas de atuação. O fato de serem bem avaliados em sala de aula, de forma direta ou por meio de instrumentos de Avaliação Institucional, e serem considerados referência na docência, coloca-os no compromisso de melhorar sempre mais, para manter essa representação do seu desempenho. Mesmo que o Estado, a sociedade e a própria universidade valorizem mais as avaliações formais, pois são as que ficam registradas e documentadas, os docentes dão maior significado àquelas que resultam dos processos vividos com seus alunos.

Quanto à interferência e as expectativas do campo profissional no ensino de graduação e impactos na docência, a pesquisa mostrou que as revistas publicadas pelos órgãos de classe apresentam o que esperam da formação. No Direito aparece a necessidade de leitura da realidade do campo profissional para que haja boa formação jurídica. Parece ser este um nítido sinal de que é fundamental, para uma sólida formação, os professores relacionarem teoria e prática, teoria e realidade. Sinalizam que os professores do Direito devem se atualizar constantemente, tendo em vista as mudanças de normas e procedimentos do campo. A ética no exercício profissional também aparece como uma preocupação da categoria que deve ser fortemente trabalhada no processo de formação. Na Engenharia explicita-se a preocupação com a necessidade de reformular os cursos, para aumentar a capacidade de inserção social e profissional dos egressos. Há indicação de que o professor deve estimular a criatividade e o empreendedorismo. Deve também se preocupar com a formação da ética na profissão e com o compromisso, com o desenvolvimento sustentável e a responsabilidade social. Apontam para a uma mudança de foco quando afirmam que os docentes devem estimular o trabalho coletivo/cooperativo, uma vez que a competição sempre foi incentivada nessa área.

Na Medicina, a dimensão humana da formação é muito valorizada. Há sintonia entre o que publicam os órgãos de classe e as expressões utilizadas pelos professores, como também com as características valorizadas pelos alunos, quando apontam os professores que são referência na docência. As atitudes pessoais, como demonstração de “amor e dedicação aos pacientes”, são fortes motivos para a escolha do professor pelos estudantes. Aparece também a importância de uma boa relação interpessoal entre professores e alunos, entre médico e paciente, além da preocupação com uma boa formação ética. O professor, se encontrar sintonia com o que ele acredita ser fundamental na formação, pode buscar aperfeiçoamento nessa direção.

Os três órgãos de classe, além de criticaram a expansão dos cursos de graduação, fazem fortes críticas à qualidade do ensino oferecido pelas faculdades. O reconhecimento de que há problemas em vários cursos de graduação, de que a qualidade da formação nem sempre é a desejada pela sociedade e, às vezes, nem pela própria universidade, é fundamental. Contudo, os problemas da formação devem ser enfrentados pelas próprias universidades, em conjunto com a sociedade, sob pena de que, num futuro próximo, outros campos profissionais venham a exigir exames de ingresso no exercício da profissão, tal qual a Ordem dos Advogados do Brasil.

É da universidade o compromisso e a responsabilidade da formação de profissionais para a sociedade, porém ela não pode assumir sozinha essa condição, nem é

responsável por todas as suas dificuldades. A universidade vive a contradição de seu tempo e responde a pressões de um contexto maior da sociedade. Talvez esse seja um dos motivos de os órgãos de classe e a própria chamada “lei do mercado” justificarem as incansáveis tentativas de interferir na autonomia universitária.

Parece haver um pacto de proteção, não consciente e nem revelado, entre os órgãos de classe e os profissionais liberais professores. O órgão de classe faz críticas às universidades e aos cursos de graduação. Entretanto, é como se nos cursos não existissem professores, que são os próprios profissionais liberais. Talvez seja uma estratégia, pois fica mais fácil atingir as instituições formadoras, sem explicitar os profissionais que nela atuam. Os professores, talvez por não terem outra alternativa, procuram conciliar as angústias e críticas dos órgãos de classe, trazendo as experiências do campo profissional para a universidade. A maioria procura realizar um trabalho decente e coerente com o que o campo necessita, articulando o que a universidade deseja e o que eles acreditam.

Embora muitas das representações sobre as formas de atuação docente estão relacionadas a um contexto mais amplo da sociedade, ficou evidente que o professor continua tendo grande responsabilidade pela condução das aulas. Conseqüentemente, boa parte de seu desempenho está ligado às suas condições pessoais e profissionais e às representações que fazem da ação docente. Portanto, tanto pode reafirmar quanto se contrapor às práticas e representações cristalizadas.

O mais importante, neste estudo, foi perceber que tudo se congrega em força que mobiliza o professor em sua interminável construção. Foi importante identificar que o professor bem avaliado, que se torna referência na docência, antes de ser fruto do acaso ou de manifestação de qualquer tipo de dom, é resultado de um processo que foi sendo gestado por ele, produzido num contexto cultural, social, político e econômico. Foi fundamental identificar que, apesar dos problemas, das dificuldades que muitas vezes se apresentam no contexto da Educação Superior, apesar das diferenças entre os cursos e áreas de atuação, o fato de alguns professores se constituírem referência na docência é sinal de que há na universidade uma energia transformadora, que impulsiona um trabalho inovador comprometido com o ensino de qualidade.

A conclusão de uma pesquisa é sempre provisória e esta aqui relatada não foge à regra. Traz consigo limites e apresenta possibilidades. Certamente, ela traz novos questionamentos e sua condição pedagógica estimula ao diálogo com novos estudos e parceiros investigadores. Essa é a esperança que me move...

REFERÊNCIAS

ABUD, Maria José Milharrzi. *Professores de Ensino Superior: características de qualidade*. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2001.

ACAFE. Associação Catarinense das Fundações Educacionais. *ACAFE 25 anos*. Florianópolis: ACAFE, 1999.

_____. Associação Catarinense das Fundações Educacionais. *ACAFE 30 anos*. Florianópolis: ACAFE, 2004.

_____. Dados estatísticos. 2005. Disponível em: www.acao.org.br. Acesso em: 10 de fev. de 2006.

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos A. (org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. 3. ed. Campinas: Papirus, 1998.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. *Metodologia do ensino superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica*. Curitiba: IBPEX Autores Associados, 1998.

_____. A docência como profissão no ensino superior e os saberes pedagógicos e científicos. *Anais do ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, 2002.

ANDRADE, Edson de Oliveira. Espaço do CFM. In: *Revista CREMESC*, n. 82, p. 13, janeiro/fevereiro de 2002.

ANDRÉ, Marli E. D. A. de. *Etnografia na prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

ÂNGULO RASCO, J. Felix. Investigación-acun y curriculum: una nueva perspectiva en la investigación educativa? In: *Investigación en la escuela*. n. 11, p. 68-80, 1990.

_____. A auto-avaliação institucional como processo de formação do professorado. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. (orgs.). *Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência*. Florianópolis: Insular, 2000.

ANTONIO CUNHA, Luiz. Reforma universitária em crise: gestão, estrutura e território. *Revista Avaliação*, Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior (RAIES), v. 3, n. 2, jun. – Separata da Revista Avaliação – Cipedes, n. 1 (1), p. 7-21, jun. 1998.

APPLE, Michael W. *Os Professores e o currículo: abordagens sociológicas*. Lisboa: Educa/ Universidade de Lisboa, 1997.

AQUINO, Julio Groppa. Autoridade docente, autonomia discente: uma equação possível e necessária. In: AQUINO, Julio Groppa (org.) *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1999.

ARAÚJO, Elizabeth de Melo Bomfim. Reforma universitária: suas causas e conseqüências. In: TUBINO, Manoel José Gomes (org.). *A universidade ontem e hoje*. São Paulo: IBRASA, 1984.

ARAÚJO, Edevard José de. Quem é o médico catarinense? *Revista CREMESC*, n. 97, p. 4, 2005.

BALZAN, Newton César. A qualidade do ensino na área de ciências exatas e engenharias. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n. 12, p. 29-50, jun. 2002.

_____. Indissociabilidade ensino-pesquisa como princípio metodológico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (orgs). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. 3. ed. Campinas: Papirus, 2002.

_____. Ensino universitário em nível de excelência, limites e possibilidades em duas áreas de conhecimentos: ciências humanas e ciências sociais aplicadas. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n. 15, p. 39-53, nov. 2003.

BARCO, Susana de Surgi. Formação do docente universitário: mas quem é ele? In: VEIGA, Ilma P. A. e CUNHA, Maria Isabel da (orgs). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1999. p. 149-171.

BARREYRO, Gladys Beatriz. Do provão ao SINAES: o processo de construção de um novo modelo de avaliação da educação superior. *Revista Avaliação*, Campinas, v. 9, n. 2, p. 37-49, 2004.

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: _____; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

BAZZO, Vera Lúcia. *Constituição da profissionalidade docente na Educação Superior: desafios e possibilidades*. 2007. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, UFRGS. Porto Alegre.

BERGER, Manfredo. *Educação e dependência*. 2. ed. Rio de Janeiro: Difel, 1977.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1985.

BERNSTEIN, Basil. *Class, code and control*. 2a ed. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1974.

_____. Estrutura do conhecimento educacional. In: Ana Maria Domingos et al. *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

_____. On pedagogic discourse. Vol. IV, *Class, codes and control*. Londres: Routledge, 1990.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLETIM CREA/SC, n. 48, outubro 2005.

BOLETIM CREA/SC, n. 50, jan./abril 2006.

BOLETIM CREMESC, n. 4, dezembro de 2005.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (org.). *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.

_____. *Lições de aula*. São Paulo: Ática, 1988.

_____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. *El sentido práctico*. Madrid: Editora Taurus, 1991.

_____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Trad. de Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, C. A. *A reprodução: elementos para uma teoria da sociedade*. Rio de Janeiro: Alves, 1982.

BROILO, Cecília Luiza. *Com(formando) o trabalho docente: a ação pedagógica na universidade*. 2004. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, UFRGS.

BUONICONTRO, Célia Mara Sales. A teoria de Bourdieu: os conceitos utilizados no estudo do processo de construção da prática pedagógica do engenheiro-professor. *Revista de Ensino de Engenharia*, v. 22, n. 1, p. 7-13, 2003.

CARNEIRO, João Marinonio Aveiro; CARNEIRO, Iara Elfriede Enke. *Metodologia do Ensino Superior*. Rio de Janeiro: Folha Carioca, 2000.

CARTA régia 04/12/1810. Disponível em: <http://www3.fe.usp.br/efisica/trabs/46.doc>. Acesso em: 17 de maio de 2006.

CASTANHO, Maria Eugênia L. M. A criatividade na sala de aula universitária. In: VEIGA, Ilma P. A.; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (orgs.). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas: Papirus, 2000.

_____. Docência e inovação na área de ciências exatas e engenharias. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n.12, p.51-60, jun. 2002.

_____. Professor do ensino superior da área de ciências sociais aplicadas e sua prática pedagógica: história oral temática. *Revista de Educação PUC – Campinas*, Campinas, n. 15, p. 55-62, nov. 2003.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

COMÊNIO, João Amós. *Didactica Magna: tratado da arte de ensinar tudo a todos*. Trad. de Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

CONFEEA, *Revista*, n. 9, março/abril 2002.

CONFEA, *Revista*, n. 10, maio, junho 2002.

CONFEA, *Revista*, n. 12, p. 38, out./nov./dez. de 2002.

CONFEA, *Revista*, n. 15, p. 27, jul./ago./set. 2003.

CONFEA, *Revista*, n. 24, p. 15, out., nov., dez. 2005.

CORBUCCI, Paulo Roberto. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto de reforma. In: *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 25, n. 88, especial, p. 677-701, out. 2004.

CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel. Do poder à autoridade dos professores: o impacto da globalização na desconstrução da profissionalidade docente. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel da (orgs.). *Desmestificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1999.

_____. *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Porto Editora, 2003.

CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus, 1989.

_____. O currículo do ensino superior e a construção do conhecimento. *Revista Iglu*, Québec, Organização Universitária Interamericana, n. 3, p. 9-18, out. 1992.

_____. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM Editora, 1998a.

_____. Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitário. In: MASETTO, Marcos (org.). *Docência na universidade*. Campinas: Papirus, 1998b.

_____. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lucia Oliver; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. (orgs.). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, 2004.

_____. Avaliação e poder na docência universitária: campos legitimados e saberes silenciados. In: _____. *Formatos avaliativos e concepção de docência*. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. *Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. CUNHA, Maria Isabel da (org.). Araraquara: Junqueira & Martins, 2006.

CUNHA, Maria Isabel; LEITE, Denise. *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade*. Campinas: Papirus, 1996.

CUNHA, Maria Isabel; FERNANDES, Cleoni Maria; FORSTER, Mari Margarete. Avaliação externa e os Cursos de Graduação: implicações políticas na prática pedagógica e na docência. *Revista Avaliação – Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RIES*, Campinas, Unicamp, ano 8, v. 8, n. 1, p. 11-26, março 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas de educação superior e a prática pedagógica: um quadro do ordenamento jurídico e suas repercussões. In: Aida Maria Monteiro Silva et al. *Anais do ENDIPE*, Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: 2006.

DECRETO 14343 de 7/9/1920. Disponível em:
<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=48093>. Acesso em: 17 maio de 2006.

DEMO, Pedro. *Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstrutivos*. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação da Educação Superior*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. *Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. *Avaliação democrática: para uma avaliação cidadã*. Florianópolis: Insular, 2002.

DOWBOR, Ladislau. *Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

EINSTEIN, Albert. *Como vejo o mundo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

ENGUITA, Mariano Fernández. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Revista Teoria e Educação*. Dossiê: Interpretando o trabalho docente, n. 4, p. 41-61, 1991.

ENRICONE, Délcia. Saberes e pesquisa docente. In: MOREIRA, Jacira Cardoso; MELLO, Elena Maria Billing; COSTA, Fátima Terezinha Lopes da (orgs.). *Pedagogia Universitária: campo de conhecimento em construção*. Cruz Alta: Unicruz, 2005.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *Universidade do Brasil: das origens à construção*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ/INEP, 2000.

FELTRAN, Regina Célia de Santis. A sabedoria no melhor professor universitário. In: Malusá, SILVANA; FELTRAN, Regina Célia dos Santis. *A prática da docência universitária*. São Paulo: Factash Editora, 2003.

FELDMAN, Daniel. *Ajudar a ensinar: relações entre didática e ensino*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FERNANDES, Cleoni M. *Sala de aula universitária: ruptura, memória, territorialidade: o desafio da construção pedagógica do conhecimento*. Tese de Doutorado. 1999. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, UFRGS. Porto Alegre.

FERNÁNDEZ, Lúdia M. *El análisis de lo institucional en la escuela: um aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*. Buenos Aires – Barcelona – México: Paidós, 1998.

FERRY, Gilles. *Pedagogia de la formación*. Buenos Aires: Faculdade de Filosofia y Letras de la Universidad de Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 1997.

FONSECA, Celso Ramos. Carta do presidente. *CREA/SC, Boletim*, n. 42, p. 2, set./out. 2004.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Maria Nazaré. *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual, 1997.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 3. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1985.

_____. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 11. ed. Trad. M. T. Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

_____. *Microfísica do poder*. 12. ed. Trad. R. Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADAMER, Hans Georg. *A razão na época da ciência*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da práxis*. São Paulo: Cortez, 1995.

GERENT, Wilmar de Athayde. Bom senso. *Boletim Cremesc*, n.6, p. 02, maio de 2006.

GIMENO SACRISTÀN, José. Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional. In: IBERNON, F. (coord). *La formación permanente del profesorado em los países de la CEE*. Barcelona: ICE/Universitat de Barcelona: Horsori, 1993.

GOLDE, Y. Beginning teacher support; Attrition, mentoring and induction. In: SIKULA, J. (dir.) *Handbook of research on teacher education*. New York, Macmillan, 1996. p. 548-594.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

_____. *Concepção dialética da história*. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GRIGOLI, Josefa Aparecida Gonçalves. *A sala de aula na universidade na visão dos seus alunos: um estudo sobre a prática pedagógica na universidade*. 1990. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Psicologia da Educação. PUC/São Paulo, São Paulo.

GUIDI, Mabel Leticia. *Las imágenes de una practica la formación de profesores de educación física: una mirada desde las representaciones del formación de profesores en esta especialidad*. 2001. Tesis de maestría en didáctica. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

HABERMAS, Jürgen. *Dialética e hermenêutica*. Trad. Álvaro Valls. Porto Alegre: L&PM, 1987.

HALL, Stuart. The Work of Representation In: HALL, Stuart (org.) *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage/Open University, New Delhi: Thousand Oaks, 1997.

HARGER, Márcio Roberto. Teoria e prática. *OAB/SC Revista*, n. 106, p. 7, maio 2002.

HAWERROTH, Jolmar Luis. *A expansão do ensino superior nas universidades do sistema fundacional catarinense*. Florianópolis: Insular, 1999.

HELLER, Agnes. *Sociologia de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Peninsula, 1977.

IBIAPINA, Ivana M. L. de Melo. *Docência universitária: conceitos internalizados e competências construídas pelos professores*. Teresina: EDUFPI, 2002.

ICKOWICZ, Marcela. *Los trayectos de la formación para la enseñanza em profesores universitarios sin formación docente de grado*. 2002. Tesis de maestria. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires, 2002.

ISAIA, Sílvia Maria Aguiar. Formação do professor do ensino superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, Marília Costa et al. (orgs.) *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, , 2003. p. 241-251

KESSLER, Maria Cristina. *Problematizando a produção da exclusão por conhecimento: o caso da matemática*. 2002. Tese de doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação. UNISINOS, São Leopoldo.

LANG, Wilson *Revista CONFEA*, n. 19, p. 31, jul./ago./set. 2004.

LARROSA, Bondía Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. ANPED – Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação. jan./fev./mar./abr., n. 19, 2002.

Lei 5539/68. Disponível em:

<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=118524>. Acesso em: 18 de maio de 2006.

Lei 5540/1968. Disponível:

<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102363>. Acesso em: 18 de maio de 2006.

Lei 11096/2005. Disponível em: www.andes.org.br/imprensa/Uploads/LEI%2011096.pdf

Acesso em: 17 de maio de 2006.

Lei 9.394/96. Disponível em: portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejalei9394.pdf. Acesso em: 17 de maio de 2006.

Lei Orgânica Rivadária. Disponível em:

<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=58698>. Acesso em: 16 de maio de 2006.

LEITE, Denise; LUCARELLI, Elisa; VEIGA, Ilma, et ali. Inovação como fator de revitalização do ensinar e do aprender na universidade. In: LEITE, Denise (org.). *Pedagogia universitária: conhecimento, ética e política no ensino superior*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1999.

_____. Reflexiones em torno a la innovación em la enseñanza. *Aula Abierta*. Ciclo E.B.G. y POLIMODAL. Buenos Aires, Argentina, n. 105, ano 9, 2001.

LODER, Liane Ludwig. *Epistemologia versus Pedagogia: o locus do professor de engenharia*. 2002. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação. UFRGS, Porto Alegre.

LORTIE, D.C. *Schoolteacher*. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

LUCARELLI, Elisa. Teoria y practica como innovación em docência, investigación y actualización pedagógica. *Cuadernos de Investigación*. Buenos Aires, Argentina: Instituto de Ciencias de la Educaión, Facultad de Filosofia y Letras, Universidade de Buenos Aires, 1994.

_____. *El asesor pedagógico em la universidad: de la teoria pedagógica a la práctica em la formación*. Buenos Aires, Piados, 2000.

_____. *El eje teoria-practica em cátedras universitarias innovadoras, su incidencia dinamizadora em la estructura didáctico-curricular*. 2003. Tesis de doctorado. Facultad de Filosofia y Letras da Universidad de Buenos Aires, UBA, Buenos Aires.

- LUCKESI, Cipriano Carlos et al. *Fazer universidade: uma proposta metodológica*. São Paulo: Cortez, 1985.
- MACHADO, Rubens Approbato. Curso ruim é estelionato educacional. *OAB/SC Revista*, n. 106, p. 8, maio 2002.
- MARINA, José A. *Ética para náufragos*. Lisboa: Editoril Caminho, 1996.
- MARX, Karl. *O dezoito brumário de Luís Bonaparte*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural. 1978. (Coleção Os Pensadores).
- MASETTO, Marcos (org.) *Docência na universidade*. Campinas: Papirus, 1998.
- MAUÉS, Olgaíses. Implicações das políticas de educação superior no trabalho docente. In: Silva, Aínda Maria Monteiro et al. Recife: *Anais do ENDIPE*, Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2006.
- MERCADO, Roxana. Historias de legados familiares, mandatos encubiertos y elecciones negociadas. *Cuadernos de Educación*. Córdoba, ano III, n. 3, p. 175-181, dec. 2004.
- MINAYO, Maria Cecília. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.
- MOLINA, V. N.; TRIVIÑOS, A. *A pesquisa qualitativa na educação física*. Porto Alegre: Sulina/UFRGS, 1999.
- MORAES, Maria Célia M. (org.) *O iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação de professores*. São Paulo: DP&A, 2003.
- NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na primeira república*. São Paulo: EDUSP, 1974.
- NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (org.) *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 1992.
- OLIVE, Arabela Campos. História da educação superior no Brasil. In: SOARES, Maria Suzana Arroza (org.). *A educação superior no Brasil*. Brasília: CAPES, 2002.
- PADILHA, Ênio. Missão cumprida. *Confea, Revista*, n. 24, p. 16, out./nov./dez. 2005.

PAGOTTI, A. W. Avaliação: o que o aluno espera do professor. *Congresso de Ciências Humanas, Letras e Artes das Universidades Federais de Minas Gerais*, 5. Ouro Preto, p. 115, 2001.

PALHARINI, Francisco de Assis. *PAIUB 2000: Avaliar para melhorar*. Brasília: MEC, 1999.
PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Margarite; e CHARLIER, Évelyne (orgs.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PERES-GOMEZ, Angel I. *A cultura na sociedade neoliberal*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIMENTEL, Maria da Glória. *O professor em construção*. Campinas: Papyrus, 1994.

POPKEWITZ, Th. S. Ideología y formación social em la educación profesorado. In: _____. BEYER, L. E.; ZEICHNER, K. Mitos y realidades em la formación docente. Edición de la *Revista de la Educación de Pueblo*. Documentos Pedagógicos. Montevideo, 1991.

REFORMA Carlos Maximiliano. Decreto 11530 de março 1915. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=52597>. Acesso em: 18 de maio de 2006.

REVISTA CREMESC, n. 83, março/abril 2002.

REVISTA CREMESC, n. 85, julho/agosto 2002.

REVISTA CREMESC, n. 86, setembro/outubro 2002.

REVISTA CREMESC, n. 90, maio/junho 2003.

REVISTA CREMESC, n. 92, dezembro 2003.

REVISTA CREMESC, n. 94, junho 2004.

REVISTA CREMESC, n. 96, dezembro 2004.

REVISTA CREMESC, 1 (97): 2, p. 4, 2005.

REVISTA OAB/SC. Supremo Tribunal de Justiça proíbe novas vagas no curso de Direito. n. 106, p. 8, maio 2002.

REVISTA OAB/SC. XIV conferência é sucesso de público e conteúdo. n. 107, p. 22, dez. 2002.

REVISTA OAB/SC. Perfil dos advogados e avaliação da OAB. n. 123, p. 12-13, jul. 2006.

RIBEIRO, Darcy. *A universidade necessária*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

RIOS, Terezinha Azeredo. *Por uma docência da melhor qualidade*. 2000. Tese de doutorado. USP, São Paulo.

RISTOFF, Dilvo I. *Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior*. Florianópolis: Insular, 1999.

_____. Políticas para a educação superior no Brasil: deselitização e desprivatização. In: ZAINKO, Maria Amélia S.; GISI, Maria Lourdes (orgs.). *Políticas e gestão da educação superior*. Curitiba/Florianópolis: Champagnat/Insular, ano 2003. p. 249-263.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. *História da educação no Brasil. 1930-1973*. Petrópolis: Vozes, 1978.

SANT' ANNA, Flávia. *O processo ensino-aprendizagem na perspectiva humanista*. Porto Alegre: Emma, 1977.

SMITH, Adams. *A riqueza das nações*. Vol. II. Trad. Luiz João Baraúna. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Um discurso sobre a ciência*. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SCHWARTZMAN, Simon (org.). *Universidades e instituições científicas no Rio de Janeiro*. Brasília: CNPq, 1982.

SCHÖN, Donald A. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

SILVEIRA, Nádia Dumara Ruiz. *Universidade Brasileira; a intenção da extensão*. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

SKINNER, Burrhus Frederic. *Sobre o behaviorismo*. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1982.

SNYDERS, G. *A alegria na escola*. São Paulo: Editora Moderna, 1988.

_____. *Alunos felizes: Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SOUZA FILHO, Olmiro Cezimbra; NAUJORKS, Maria Inês. O professor de Medicina da UFSM no contexto do mal-estar docente. *Revista Brasileira de Educação Médica*. Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, p. 34 – 40, jan./abr. 2005.

STEIN, Ernildo. Apêndice – Dialética e hermenêutica: uma controvérsia sobre método em filosofia. In: HABERMAS, Jürgen *Dialética e hermenêutica*. Trad. Álvaro Valls. Porto Alegre: L&PM, 1987. p. 98-136.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*. ANPED, jan./fev./mar./abr. n. 13, 2000. p. 05-24.

_____. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____; LESSARD, Claude; LAHYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, n. 4, 1991. p. 215-233.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

_____. Anísio. *Ensino Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TRINDADE, Hélió. A república em tempos de reforma universitária: o desafio do governo Lula. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 25, n. 88, p. 819-844, especial, out. 2004.

TRIVINÕS, Augusto. *Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em ciências sociais*. Cadernos de Pesquisa Ritter. vol. 4, nov. 2001.

UNESC, UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE. Sistematização do programa de formação continuada para o corpo docente da UNESC. Criciúma: Diretoria de Graduação, UNESC, 1999/2000.

_____. Avaliação Institucional da UNESC: uma perspectiva histórica. Comissão de Avaliação Institucional, COMAVI. Criciúma: UNESC, 2003.

_____. Programa de Formação Continuada dos docentes da UNESC. Criciúma: Pró-Reitoria de Ensino. UNESC, 2005.

UNISUL, UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA. Programa de profissionalização pedagógica continuada dos professores da UNISUL. Cláudio Damaceno Paz et al, Orgs.) Tubarão: UNISUL, 2004.

_____. Política de Formação Continuada e desenvolvimento profissional. Tubarão: Pró-Reitoria Acadêmica, UNISUL, 2005.

UNIVALI, UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ. Formação continuada para docentes do ensino superior: apontamentos para novas alternativas pedagógicas. BORBA, Amândia Maria de. e DA LUZ, Sueli Petry.(coord.) Itajaí: UNIVALI, 2002.

_____. Formação continuada para docentes do ensino superior: discutindo novas possibilidades. BORBA, Amândia Maria de. e FERRI, Cássia. (coord.) Itajaí: UNIVALI, 2003.

_____. Elaboração de trabalhos acadêmico-científicos. Pró-Reitoria de Ensino, Itajaí: UNIVALI, 2003.

_____. Ensino a distância. Pró-Reitoria de Ensino: Itajaí: UNIVALI, 2004.

_____. Formação docente: desafios contemporâneos. Pró-Reitoria de Ensino: Itajaí: UNIVALI, 2005.

URTIAGA, Maria Elizabeth de Oliveira. *A mediação da cultura docente na formação médica*. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária – UFPel, 2004.

VASCONCELOS, Celso dos S. *Construção do conhecimento em sala de aula*. Cadernos Pedagógicos do Libertad – Centro de formação e assessoria pedagógica. São Paulo, 1993.

VASCONCELO, Maria Lucia M. Carvalho. *A formação do professor do ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

VEIGA, Ilma P. A; RESENDE, Lúcia, M. G. de; FONSECA, Marília. Aula universitária e inovação. In: VEIGA, Ilma P. A; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (orgs.). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas: Papyrus, 2000.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. *Das arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil*. São Paulo: Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia, 1977.

VOLPATO, Gildo. *Jogo, brincadeira e brinquedo: usos e significados no contexto escolar e familiar*. Florianópolis: Cidade Futura, 2002.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. *O que é universidade?* São Paulo: Editora Brasiliense S.A, 1983. (Coleção Primeiros Passos).

ZABALZA, Miguel. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. Uma nova didática para o ensino universitário: respondendo ao desafio do espaço europeu de ensino superior. Texto para sessão solene ao 95º. Aniversário da Universidade do Porto. Portugal: U. Porto, 2006.

ZANOTTO, Adriano. Cursos de Direito – A OAB faz alerta para propagandas. *Revista OAB* n. 118, p. 19, maio 2005.

ZUCATO, Raul. Ética é debatida em encontro nacional de conselhos profissionais. *Boletim do CREA/SC*, n. 50, p. 4, jan./abril 2006.

APÊNDICES

Apêndice I – Questionário aplicado aos alunos

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DO EDUCADOR
DOUTORANDO: GILDO VOLPATO
ORIENTADORA: Prof^a. Dra. MARIA ISABEL DA CUNHA
DATA.....

QUESTIONÁRIO

1 – NOME DO CURSO: _____ Fase _____

2 – NOME DA UNIVERSIDADE: _____

3 – Quais as disciplinas que você considera responsáveis pelas experiências de aprendizagem mais significativas que você teve durante o curso?

4 – Porque você escolheu estas disciplinas? Quais os motivos e as razões?

5 – Dentre os professores que são da área em que você está se formando qual deles foi responsável pelas melhores aulas que você teve?

6 – Quais os principais motivos da escolha?

7 – Este (a) professor (a) pode ser considerado um bom professor? _____

8 – Por quê? _____

Apêndice II – Roteiro de entrevista com os professores

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DO EDUCADOR
DOUTORANDO: GILDO VOLPATO
ORIENTADORA: Prof.^a Dra. MARIA ISABEL DA CUNHA - DATA.....

- 1 – Fale sobre seu ingresso na universidade como professor. Porque decidiu e como se deu?
- 2 – Você buscou alguma referência quando iniciou como docente?
- 3 – Que relação você percebe entre você pessoa e as duas atividades profissionais?
- 4 – O que ser professor universitário lhe traz?
- 5 – O que você considera importante quando está atuando em uma sala de aula? Como deve ser o aluno? Como você ensina e como ele aprende?
- 6 – O que você pensa sobre as avaliações feitas pelo MEC, o provão e agora o SINAES e o ENADE? E das Avaliações Institucionais? E as aulas com os alunos você avalia, como?
- 7 – O curso em que você atua e a sua disciplina tem alguma especificidade, alguma característica própria?
- 8 – Fale sobre o órgão de classe a que você pertence. O que fazem, se devem ter algum papel mais efetivo junto às universidades? Você recebe e lê revista ou boletins informativos? Você vê neles alguma coisa que indica como deve ser a docência nos cursos de formação?
- 9 – Qual sua opinião sobre os exames de Ordem? (específico para professores do Direito).
- 10 – Por que o escolheram como uma referência docente no curso? O que isso representa?

Apêndice III – Roteiro de entrevista com os grupos focais

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DO EDUCADOR
DOUTORANDO: GILDO VOLPATO
ORIENTADORA: Prof.^a Dra. MARIA ISABEL DA CUNHA - DATA.....

1 – Muitos de vocês responderam no questionário que escolheram o professor X porque ele tem uma “Boa Didática”. O que significa para vocês o professor ter boa didática? O que é “Boa Didática”?

2 – Vocês escolheram o professor X porque ele consegue relacionar teoria e prática. Como ele faz isso e porque isso é importante para vocês?

3 – Falem sobre a pessoa dele em aula, o que vocês admiram nas atitudes, no jeito de ser e de ministrar as aulas e conduzir o trabalho docente.

4 – Uma das questões que colocaram é o domínio de conhecimento. Como vocês percebem esse domínio de conhecimento no professor escolhido? O que ele diz e faz de diferente para que vocês o escolhessem em detrimento dos demais?

5 – Falem o que vocês acham da docência em geral, de como vocês pensam que deveriam ser os professores, o que admiram, o que não gostam.

Apêndice IV – Quadro. Motivos de optar pela docência

Curso Prof.	Motivo	Síntese
Direito Prof. A	Existia uma vontade interna de poder, um dia, lecionar. Na graduação, tu vais percebendo as lacunas do curso. E eu pensava: – Eu acho que nisso aqui eu posso fazer melhor do que quem está me dando aula. Eu tive uns professores ruins na parte penal. Dava para fazer diferente. E quando houve o convite, eu não pensei duas vezes: Vou até para fazer esse diferencial. Ele me ligou: Gostaria que tu desses aula! Estás disposto a assumir?’ ‘Quando começa?’ Semana que vem! ele me disse. Aí, comecei.	Desejo de ser docente, Identificação
Direito Prof. D	Foi a certeza que eu tive pela identificação quando trabalhei no ensino médio. Eu já tinha aquela experiência e, depois, quando fazia especialização, o que os professores falavam, as experiências deles, depois os seminários que fazíamos na especialização. Eu vi que era o que eu queria.	Desejo de ser docente, identificação
Direito Prof. L	Eu sempre gostei muito de dar aula. Desde que eu comecei no cursinho, tinha a sensação de que eu estava fazendo algo que eu gostava, amava. E acordar de manhã cedo e dizer: – Que bom que eu vou trabalhar!’ Para mim é uma satisfação muito grande. Sou advogado e não advogo mais porque não dá tempo com as aulas e os cursinhos	Desejo de ser docente, identificação
Direito prof. R	Na minha atividade profissional tem que fazer cursos, ter ostentação oral, fazer plenário do júri. Escolhi primeiro por não ter dificuldade em exercer esse tipo de atividade, que é semelhante na docência; segundo, porque sempre acreditei que o ápice do conhecimento é quando a gente ingressa na docência. Precisava ir além, atualizar-se, uma proximidade com pessoas que querem buscar conhecimento. Fui procurar na docência essa forma de crescer em nível de conhecimento. Um juiz que trabalhava comigo e que lecionava na Universidade também foi um grande incentivador para eu iniciar na docência. O que me marcou para buscar a docência é a possibilidade de estar passando para outros que querem aprender, o pouco que tenho.	Similaridade com o exercício profissional. Para crescer em conhecimento. Pelo incentivo de um juiz professor. Para passar para outros o conhecimento que tem
Engenharia Prof. A	Tinha preocupação com profissionais que estavam saindo para o mercado. Aí eu pensei: – Bom, se eu for lá e falar para eles antes, talvez eu os ajude a resolver algumas coisas no processo de formação deles. Foi porque eu teria que estudar, estar atualizado. Porque tudo é uma via de duas mãos: A gente é obrigada a estudar e muito! Estou com todas as normas atualizadas, todo o conteúdo, toda a ‘teoria fina’. A gente começa a ter domínio. Fica mais fácil aqui fora, no mercado, pois tu tens um respeito um pouco maior. Tudo tem duas mãos. Isso porque tu tens que estar preparado para todos os questionamentos. Esse foi o principal: Eu preciso estar atualizado!	Necessidade de atualização. Respeito e status no campo profissional

Apêndice V – Quadro. Reportagens da Revista da OAB de março de 2002 a dezembro de 2006

Número ano	Título Manchete	Conteúdo, autor e página
106 maio de 2002	Supremo Tribunal de Justiça proíbe novas vagas no Curso de Direito	As faculdades de Direito só poderão aumentar a oferta de vagas após consulta ao Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), conforme liminar do ministro Franciulli Neto (p. 8).
106 maio de 2002	Curso ruim é estelionato	O presidente nacional da OAB, Rubens Approbato Machado, diz que muitos dos cursos de Direito praticam um verdadeiro estelionato educacional ao oferecerem ao estudante um ensino jurídico sem qualidade. Segundo Approbato, os cursos jurídicos não estão acompanhando o desenvolvimento do Direito, cujas normas estão em constante aperfeiçoamento (p. 8).
107 dezembro de 2002	7ª. Edição	O livro <i>Prática da Pesquisa Jurídica</i> , de César Luiz Pasold, obra da OAB/SC Editora, já está na 7. ed. O autor, que é Doutor em Direito pela USP, mestre em Instituições Jurídico-Políticas pela UFSC e mestre em Saúde Pública também pela USP, reitera seu desejo de instrumentalizar pessoas que produzem textos científicos, em suas várias modalidades que não sejam simples reprodução de saber posto (p. 21).
109 junho de 2003	OAB obtém vitória contra Curso de Direito de três anos	O Conselho Federal da OAB foi vitorioso no julgamento do mérito, pelo STJ, do mandado de segurança contra o ato do Ministro da Educação que homologou projeto de resolução e parecer do CNE permitindo a redução do Curso de Direito de cinco para três anos (p. 6).
115 setembro de 2004	MEC vai bloquear abertura de novas faculdades	O Ministério de Educação vai restringir a possibilidade de criação de novos cursos superiores no País. Daqui para frente, novas faculdades só serão autorizadas a funcionar se a região não possuir curso naquela área específica de ensino ou se o número de vagas existentes não estiver suprimindo a demanda (p. 2).
118 maio de 2005	Cursos de Direito - OAB faz alerta para propagandas	O Programa “OAB Recomenda” foi criado para funcionar como instrumento de controle e incentivo à melhoria dos padrões de qualidade dos cursos, dentro da atribuição legal do Conselho Federal da entidade de “colaborar com o aperfeiçoamento dos cursos jurídicos” (Adriano Zanotto, Presidente da OAB/SC, p. 19)
123 julho de 2006	Papel da OAB é reconhecido	A população divide-se na opinião de que os bacharéis de Direito saem bem preparados, mas não totalmente, e outros acreditam que saem mal preparados. Poucos são os que consideram que os acadêmicos saem preparados para exercerem a profissão de advogados (p. 13)