

Marcas de profissionais liberais que se tornaram professores-referência

Gildo Volpato

Resumo

Apresenta resultados de pesquisa envolvendo cursos que formam profissionais liberais: Direito, Engenharia Civil e Medicina. O objetivo foi compreender as representações sobre o docente e o seu trabalho nesses cursos. A abordagem foi qualitativa. Foram utilizados questionários e entrevistas. Revelou que os estudantes têm como referência professores com forte inserção na prática profissional e valorizam domínio de conhecimento, metodologias, atitudes e posturas pessoais dos professores, bem como a docência que corresponde à satisfação de seus interesses imediatos. A diferença entre os cursos tem relação com a dissimilitude entre o objeto de estudo e atividades de formação acadêmica e profissional a que cada um se destina.

Palavras-chave: profissionais liberais; referenciais de docência; representações.

Abstract**Remarks of liberal professionals as teachers that became models of teaching**

The article presents the research results about the courses that graduate liberal professionals in Law, Civil Engineering and Medicine. The objective was to understand the representations of the teachers and their teaching work in these courses. The approach was qualitative. Questionnaires and interviews were used. It revealed that the students take as model the teachers with a strong insertion in the professional practice. They value knowledge mastery, methodologies, and attitudes and personal points of view of the teachers, as well as the way of teaching that meets their immediate interests. The difference among the courses is related to the dissimilarity between the object of study and the academic and professional activities that each one has.

Keywords: liberal professionals; references in teaching; representations.

Cada curso de graduação tem suas formas de atuação resultantes de processos históricos e culturais que os demarcam. Nelas estão imbricadas concepções de ensino/aprendizagem e juízo de valor referente à atividade docente e ao processo de formação profissional. Professores e alunos, como estão imersos nesse mesmo contexto, também constroem suas representações acerca de suas aprendizagens, de como deve ser a atividade docente, bem como sobre os diferentes aspectos relacionados ao objeto de estudos e de formação acadêmica e profissional de cada curso em particular. Portanto, tanto a avaliação do professor pelo aluno quanto as formas de atuação do professor não se dão de forma isolada, neutra, mas num contexto mais amplo em que os significados são atribuídos no coletivo e as representações, compartilhadas pelos integrantes do mesmo grupo social.

As representações desempenham uma função na sociedade ao ponto de, na visão de Bourdieu (1983), chegarem a condicionar os pensamentos e as ações dos indivíduos. Estes adquirem um corpo de disposições que lhes permite agir de acordo com as possibilidades existentes no interior dessa estrutura objetiva, a qual Bourdieu chama de *habitus*. Também Popkewitz (1991) afirma que a conduta dos sujeitos se estrutura segundo códigos da cultura que determinam a forma como as pessoas pensam, sentem, veem e atuam nos espaços sociais.

Porém, apesar de duráveis as experiências podem ser modificadas por meio de *princípios geradores de ações* (Bourdieu, 1989), que permitem

aos agentes buscarem uma multiplicidade de respostas em face das situações em que se encontram quando confrontados a situações habituais. Portanto, a noção de *habitus* não se constitui em algo fixo, mas sempre em *via de estruturação*. Nesse sentido, em alguma medida, o coletivo de professores e alunos influencia os valores e os sistemas de referência relacionados a cada curso de graduação em particular, ao mesmo tempo em que são influenciados por eles.

Foi com este aporte teórico que realizei um estudo sobre docência universitária em três universidades comunitárias de Santa Catarina, ligadas à Associação Catarinense de Fundações Educacionais (Acafe), envolvendo cursos que tradicionalmente formam profissionais liberais: Direito, Engenharia Civil e Medicina. A pesquisa teve como objetivo compreender as representações e as práticas pedagógicas, avaliadas pelos alunos, realizadas por profissionais liberais professores, bem como identificar diferenças na forma de conceber e praticar a docência nesses cursos. A abordagem utilizada como método de análise foi predominantemente qualitativa, de cunho etnográfico. Os instrumentos de coleta de dados foram:

- questionários aplicados aos alunos formandos dos três cursos das instituições escolhidas;
- entrevistas com três grupos focais retirados do conjunto de respondentes do questionário de uma das instituições;
- entrevistas semiestruturadas com os professores indicados pelos alunos como referência na docência.

Características dos docentes e da docência-referência para os alunos

A avaliação do professor realizada pelos alunos 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 distintos.

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 a 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.

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. Trezentos e noventa e três (393) alunos formandos responderam o questionário, sendo: 214 de Direito, 126 de Medicina e 53 de Engenharia Civil.

A partir das escolhas dos alunos, tratei de identificar as características e os fatores que os levaram a indicar determinados professores como referência na docência.

Os fatores que motivaram as escolhas dos alunos (Quadro 1), mesmo indissociáveis da prática pedagógica, foram analisados formando quatro categorias: domínio de conteúdo/conhecimento, didática/metodologia de ensino, atitudes e qualidades pessoais do professor, e interesse particular do aluno.

Quadro 1 – Motivos da escolha do professor

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 permitiu que os alunos se expressassem livremente ao escolher o professor-referência.

Além dos fatores que justificaram a escolha do docente, organizados nas quatro categorias, alguns alunos citaram a pesquisa e o pensamento crítico como valores atribuídos a um bom professor. Dos 393 alunos, apenas 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, o que aponta para a necessidade de tempo e titulação para que haja pesquisa nas universidades.

Parece, nesse contexto, que para os alunos não é muito importante o fato do professor ser ou não pesquisador. Nos leva a crer que a pesquisa não é tão valorizada quanto nas instituições públicas, onde a cobrança e a valorização vêm por meio da pós-graduação, da pesquisa e pelo número de artigos publicados, revelando que essa representação expressa uma cultura ainda distinta nos dois espaços.

Bazzo (2007) apontou que a preocupação de muitos docentes que entram na universidade já com intenção de fazer pesquisa é dar visibilidade ao seu valor por meio das suas produções científicas. Balzan (2002b, p. 117) verificou em sua pesquisa 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 concentram os esforços nos seus projetos de pesquisa, normalmente financiados por agências de fomento, deixando em segundo (ou terceiro) plano as atividades docentes, vistas como entraves ao seu desenvolvimento como pesquisadores.

A pesquisa de Bazzo (2007, p. 159) ratificou os achados de Balzan. A título de exemplo, cito um dos depoimentos de seus sujeitos de pesquisa: “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”.

Talvez aqui resida o fato de os professores terem referências muito negativas em relação ao ensino de alguns professores nos cursos de graduação. O depoimento de uma professora do curso de Engenharia traz essa questão juntamente com a 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 a minha, por exemplo. Então houve necessidade de adaptação dessa realidade nova, e também, no entendimento de que os alunos de melhor desempenho geralmente ficam nas Federais. Isso faz com que sejamos mais professores do que os professores da Federal. Muitos dos professores que eu tive não foram 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).

Nas universidades privadas, comunitárias como no caso em estudo, provavelmente a maior preocupação é o desempenho no ensino, pois com a avaliação positiva de seus alunos podem alcançar prestígio.

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. Nem todos aprendem a gostar das mesmas atividades, nem tão pouco desenvolvem conhecimentos e habilidades na mesma proporção e nem na mesma direção. Embora seja uma condição desejável, o fato do professor ter titulação e ser também pesquisador, 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 fator necessário para alcançar um ensino de qualidade, afirma que é possível atingir uma boa qualidade no ensino sem que o professor seja pesquisador, desde que tenha sólido conhecimento de sua área de atuação

e capacidade invejável de se comunicar com os alunos, além da necessária condição reflexiva sobre o conteúdo que ministra.

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.

Como demonstrado no Quadro 1, um total de 58% dos alunos apresentaram questões relacionadas à didática/metodologia de ensino como razões da escolha do professor-referência. As expressões utilizadas foram diversas:

- expõe com clareza suas ideias 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 frequentes 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 que os alunos atribuem aos professores. 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 “boa oratória e retórica” como qualidades que os alunos admiram 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. 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, foi acrescentado “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.

Os alunos revelaram aceitação da aula expositiva. Para eles, parece não haver problema se a aula for predominantemente expositiva, desde que o professor consiga estabelecer relações entre teoria e prática, que os envolva e os ajude a compreender significativamente o conteúdo ensinado:

Ele consegue envolver a turma na teoria. Ele passa a teoria, mas consegue envolver a gente para entendermos. (acadêmico da Engenharia Civil).

Embora fosse praticamente expositiva, a maneira de dar aula, prendia nossa atenção, despertava a curiosidade. (acadêmico do Direito).

Ensinou Freire que a aula expositiva não é necessariamente tradicional, pura transmissão de conteúdos (Freire; Shor, 1987). O professor deve ter a capacidade de tornar a aula interessante, suas palavras 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 o autor, é que professores e alunos saibam que a postura deles é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não passiva, enquanto fala ou enquanto ouve.

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", com capacidade de trazer fatos concretos do campo profissional para serem pensados e analisados em sala de aula. Os alunos assim se expressaram:

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. (aluna da Medicina).

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).

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 interessantes. (acadêmico do Direito).

Os depoimentos ajudam a indicar que o professor atuante 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. Nesse sentido, a forma como interpretam, organizam e comunicam os conteúdos da disciplina – articulada com a experiência 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 pelos alunos formandos, uma vez que estão preocupados em saber o que e como fazer no campo profissional que estão prestes a enfrentar.

Além de valorizarem os modos mais participativos de ministrar aulas, também a comunicação, a facilidade de expressar-se e a clareza nas explicações foram outras características apontadas como importantes para docência. “Com ele a gente busca os problemas e traz para a sala de aula. Discute o problema e ele quer saber por que ocorreu e o que se faz para consertar. Ele faz a gente pensar” (acadêmica de Engenharia Civil).

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 referência, como afirmou Urtiaga (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 referência. São muitas as expressões utilizadas por eles. Um valorizam mais os aspectos das relações interpessoais e outras as atitudes. Destaco: dinâmico, empolgado, bem-humorado, incentiva o questionamento, 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, bom caráter, coloca-se no mesmo nível dos alunos, querido, inteligente, sério, rigoroso, exigente, senso de justiça, correto nas avaliações, comunicativo, crítico, autêntico, sensível.

Urtiaga (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”.

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” (acadêmica de Medicina); “Tem que estar aqui por amor à profissão” (acadêmico de Direito).

Todos os alunos reafirmaram, nos grupos focais, o valor das atitudes e procedimentos dos professores que resultam numa boa relação entre eles: “Domina o assunto, tem rigor, mas tem uma boa relação com seus alunos” (acadêmica da Medicina).

A pesquisa reafirma os pensamentos de Cunha (1998, p. 69), isto é, 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, 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 certamente tem relação com o desenvolvimento e a identificação com as especificidades do campo profissional. Nas entrelinhas, este depoimento revela essa possibilidade:

É um professor que a gente aprendeu a admirar pelo modo 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. Eu sempre disse que eu não vou me formar engenheira para construir, mas ele conseguiu me prender a atenção. Conseguiu fazer eu gostar. Ele dizia: – Mesmo que você não vá seguir essa linha, é importante saber. (acadêmica de Engenharia).

Se a relação e a atuação docente podem interferir positivamente nas escolhas e identificação com certas especificidades futuras, podem também provocar distanciamento, dependendo da forma como o professor trata o conhecimento e se relaciona com os alunos, como demonstra esse depoimento:

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 Urutiaga (2004), as críticas mais comuns ao ensino médico é em relação à ação pedagógica pois o professor, geralmente, é contratado 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”.

Um total de 51% dos alunos apontaram o domínio de conhecimento como motivo para a escolha do professor referência. Isso não quer dizer que os demais não o considerem. 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.

Contudo, parece que os alunos pouco valorizam o domínio de conteúdo, conhecimento limitado ao domínio da matéria, não correlacionado à capacidade de trabalhá-lo em sala de aula e na capacidade de responder as dúvidas:

Tem professor que tem domínio de conhecimento, mas não tem didática. Sabe muito, mas não sabe passar a teoria, não prende a atenção dos alunos, a aula fica chata. (acadêmica de Engenharia).

O professor tem que ter confiança em responder as indagações, não enrolar. Quando o professor dá uma volta é porque não sabe a resposta. (acadêmica de Direito).

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. (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.

Um percentual de 21% dos alunos sinalizam que nem sempre a didática, o domínio de conhecimento, atitudes e características pessoais do professor determinam a escolha como referência na docência, pois a escolha também se deu pelo interesse particular e pessoal do aluno, porque o conteúdo da disciplina correspondeu à satisfação de necessidades imediatas ou expectativas futuras. 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 as motivações dos professores e estudantes são fundamentais para ensinar e aprender, pois estão sempre articuladas. O professor, quando conta com essa positividade prévia por parte dos estudantes, tem melhor possibilidade de atingir seus objetivos.

As diferenças de motivos nas escolhas dos professores não foram muito significativas entre um curso e outro. O Quadro 2 sintetiza os indicadores que correspondem cada uma das categorias.

Quadro 2 – Motivos da escolha por curso

Motivos da escolha	Direito	%	Engenharia 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.

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.

É preciso ressaltar que a perspectiva dos estudantes 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 concepção de docência responsabiliza fortemente o professor tanto pelos fracassos quanto pelo sucesso.

Os professores também são fundamentais na determinação das representações que os alunos acabam construindo acerca do curso e das disciplinas que compõem a matriz curricular que deve ser alcançada para tornarem-se profissionais. Por isso foi fundamental compreender o que pensam os professores apontados como referência na docência.

Diferenças dos cursos na perspectiva dos professores

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 apontam como uma das especificidades do curso a forte relação deles e dos alunos com os pacientes no processo de formação. Também afirmam que 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" (professor da Medicina).

Todos os professores pesquisados atuam com uma disciplina ou módulo relacionado à sua especialidade médica e, depois, como preceptores dessa mesma especificidade, no internato, nos dois últimos anos do curso.

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. É provável que essa condição ocorra de forma mais intensa, mas com certeza não é somente nessa fase que ocorre essa síntese, pois os cursos de Medicina prevêem 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.

Em relação às diferenças entre o curso de Direito e os demais cursos de graduação, os professores entendem que os alunos têm um perfil mais crítico, de questionadores, sensíveis à política e às questões sociais e com capacidade de liderança.

O aluno de Direito tem, na sua maioria, uma sensibilidade voltada para a política e as questões sociais. Tem a oralidade como uma arma, pois a gente sente a participação, a fundamentação, os questionamentos. (professor do Direito).

Basicamente todos os professores 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 se referem às Estruturas de Materiais, ao Concreto e Edificações, respaldados pelas áreas básicas, consideradas científicas por excelência, como Física, Química e Matemática.

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).

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. (professor da Engenharia).

Todos os professores atuam em disciplinas profissionalizantes, oferecidas na segunda metade dos cursos. Destaco um depoimento que apresenta características e diferenças da disciplina e do curso em relação aos demais.

Concreto armado é uma coisa que cai. Tanto é que nas minhas provas a questão ou está certa ou 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. (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.

Percebe-se que a importância atribuída às disciplinas e aos 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.

Além de conhecimentos, esses profissionais, também professores, trazem experiências do campo profissional para a sala de aula, seja em forma de aula expositiva, por meio de exercícios ou em estudo de casos. Eles 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.

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).

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).

Buonicontro (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, o que lhe possibilita maior poder de argumentação. 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. O fato de participar do dinamismo da indústria lhe permite trazer sempre informações novas, motivar os alunos, valorizar a profissão e transmitir mais segurança.

Os professores da Engenharia Civil pesquisados demonstraram que se preocupam em trazer 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 veem 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. (professor da Engenharia).

Quando trazem as experiências concretas para a sala de aula e demonstram como se utilizam os instrumentos de trabalho da profissão, muitas vezes o professor se serve de modelos de ação para os alunos, explicitando como devem agir em casos e problemas específicos.

No entanto, como ensina Tardif (2002), o saber ligado à experiência de trabalho e de tradições específicas ao ensino da profissão, embora possa tornar-se, 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. 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.

Conclusões

Os resultados revelaram que os estudantes valorizam aspectos relacionados ao domínio de conhecimento, as metodologias e as estratégias de ensino, às atitudes e posturas pessoais dos professores, mas valorizam, também, a docência, que corresponde à satisfação de seus interesses e necessidades imediatas.

O professor, no olhar dos estudantes, deve ter respeito, sensibilidade, saber ouvi-los e procurar compreendê-los; deve preocupar e dar atenção ao desenvolvimento de seus alunos; 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.

Os professores apontados como referências na docência atuam, principalmente, em disciplinas, com forte inserção na prática profissional, ministradas, de modo geral, no final do curso. Por estar no último ano, tendem a se preocupar com: como fazer, como atuar, como ser médico, advogado, engenheiro. Nesse sentido, tendem a ser considerados bons professores aqueles que são capazes de dar bons exemplos nas aulas expositivas, os que conseguem elaborar bons exercícios práticos ou, ainda, os que levam bons casos práticos para serem resolvidos em sala de aula. Ao trazer as experiências concretas do campo de trabalho sob a forma de exemplificações, estudos de casos e resolução de exercícios práticos, demonstram a capacidade de *relacionar teoria e prática*, o que é muito valorizado pelos alunos formando nos três cursos.

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 profissional.

Na Medicina, toda a atividade de formação dos estudantes centra-se na ação de conhecer as questões relacionadas à *saúde e/ou à doença de seres humanos*, de pacientes, como chamam. Lidam com a própria vida. Tudo o que estudam se refere diretamente à saúde física e mental de seres humanos. 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 dos alunos aprenderem é observar o médico/professor atuando, pois, além de aprender como fazer, aprendem as atitudes fundamentais ao exercício da Medicina. Destaca-se, 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.

O Direito volta seu objeto de formação aos *direitos e deveres dos seres humanos, à justiça, às leis e às 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 dos alunos aprenderem é ouvindo e praticando, seja no escritório, em audiências ou acompanhando o desenrolar dos processos. Os professores entendem que os alunos do Direito, em relação aos demais, têm um perfil mais crítico, de questionadores, são sensíveis à política e às questões sociais, possuem boa oratória e liderança.

Tanto na formação da Medicina quanto do Direito se estuda 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. 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.

Enfim, 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 vivenciam com seus alunos, o que caracterizam seus sistemas de referências. 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.

Referências bibliográficas

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.

BALZAN, Newton César. 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.

BAZZO, Vera Lúcia. *Constituição da profissionalidade docente na Educação Superior: desafios e possibilidades*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2007.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (Org.). *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.

_____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

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.

CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus, 1989.

CUNHA, Maria Isabel da. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM Editora, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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 (Maestría en Didáctica) – Universidad de Buenos Aires (UBA), 2001.

LUCARELLI, Elisa. *El eje teoria-practica en cátedras universitarias innovadoras, su incidencia dinamizadora en la estructura didáctico-curricular*. 2003. Tesis (Doctorado) – Universidad de Buenos Aires (UBA), Buenos Aires, 2003.

PERES-GOMEZ. Angel I. *A cultura na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

POPKEWITZ, Th. S. Ideología y formación social em la educación profesorado. In: POPKEWITZ, Th. S.; BEYER, L. E.; ZEICHNER, K. Mitos y realidades en la formación docente. Montevideo: Edición de la *Revista de la Educaión de Pueblo*, 1991. (Documentos Pedagógicos).

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

URTIAGA, Maria Elizabeth de Oliveira. *A mediação da cultura docente na formação médica*. Pelotas: Ed. Universitária UFPel, 2004.

Gildo Volpato, doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), é professor da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc).
gildo@unesc.net

Recebido em 5 de setembro de 2008.

Aprovado em 17 de abril de 2009.