

Sinais de inovação na docência de advogados, engenheiros e médicos professores universitários

Gildo Volpato*

Resumo:

O objetivo do estudo foi identificar sinais de práticas inovadoras na docência realizada por profissionais liberais médicos, advogados e engenheiros, professores universitários. A pesquisa, de tipo etnográfica, foi realizada em três universidades catarinenses e envolveu 393 alunos formandos e 14 professores. Foi utilizado questionário, entrevista com grupos focais e entrevista semi-estruturada. A pesquisa demonstrou que, embora ainda estejam presentes modalidades de reprodução e transmissão de conhecimentos, com valor exponencial aos conteúdos curriculares, os professores pesquisados protagonizam práticas inovadoras. Foram evidenciados “sinais de ruptura com as formas tradicionais de ensinar na universidade”, dentre os quais se destaca: ruptura com a simples 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.

Palavras-chave: Profissionais liberais. Ensino superior. Inovações educacionais.

* Doutor em Educação pela UNISINOS. Professor colaborador no Mestrado em Educação e no Mestrado/ Doutorado em Ciências da Saúde da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC.

O objetivo deste estudo foi identificar, no contexto atual, sinais de práticas inovadoras na docência realizada por profissionais liberais médicos, advogados e engenheiros civis, professores universitários. Realizei o estudo em três universidades catarinenses, Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) e Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), envolvendo 393 alunos e 14 professores. Na coleta de dados, utilizei questionário e entrevista com grupos focais de alunos formandos e entrevista semi-estruturada com os professores apontados pelos alunos como referência na docência.

A pesquisa foi do tipo etnográfica, prevalecendo a abordagem qualitativa. Para a análise, utilizei os princípios da Análise de Conteúdo.

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, ensinam e avaliam seus alunos como foram ensinados e avaliados. Pela sua prática, transmitem saberes mais ou menos eficientes e realizam uma avaliação idêntica àquela de que eles próprios foram objetos, confirmando o sentido da docência como *habitus*,¹ como apontou Kessler (2002).

No entanto, alguns deles, ao se defrontarem com a complexidade da prática docente, sentem necessidades de desenvolver habilidades em que os sentimentos possam encontrar guarida e ter significado, ao mesmo tempo em que os processos cognitivos ganham nova dimensão. Nesse sentido, há possibilidades de ampliação de aprendizados e de experiências, pois o *habitus* não é algo imutável, e o professor universitário tem espaços para transitar, para se relacionar na universidade com um universo maior do que os que definem os conhecimentos e as práticas tradicionais específicas de sua disciplina ou campo de atuação. Ainda que seja possível identificar uma 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. Ainda há na universidade, conforme 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.

Práticas pedagógicas bem avaliadas colocam-se 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. Conforme Zabalza (2004, p. 11) “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) afirma que, para haver inovação, é preciso superar obstáculos organizacionais, administrativos, econômicos e psicossociais que se apresentam nas instituições. Implica, como aponta Leite (2001), no rompimento com normatizações e certezas, características próprias do paradigma regulatório.

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. Com este entendimento, interpretei os sinais de práticas inovadoras a partir do confronto entre os depoimentos dos professores e alunos, considerando principalmente:

- ♦ o alerta de 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, às 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.

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 se sintam motivados e compreendam o conteúdo ensinado, mesmo que isso possa ser interpretado como um esvaziamento da teoria, em função da prática.

A preocupação com o “recuo 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 visto a prática com um 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 *quê* e o *como* fazer ficou evidente nos depoimentos de todos os professores. Lucarelli (2003), em seus estudos, evidenciou que a preocupação em articular teoria e prática é uma característica que marca os docentes que buscam inovar em suas práticas pedagógicas. Relacionar teoria e prática requer, na maioria das vezes, mudanças na metodologia e nas estratégias de ensino.

De posse de um saber distinto daqueles dos alunos, cabe ao professor escolher a forma mais adequada de comunicação possível. 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. É preciso que

o professor domine tanto o fenômeno a ser conhecido como o processo de conhecer. Conforme o autor, “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” (AQUINO, 1999, p. 140).

As experiências de aulas marcantes não são esquecidas pelos alunos, que inclusive 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 atitudes 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).

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 [...] 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 com 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.

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).

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 dos 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).

O uso de novas tecnologias pode ser inovador, desde que favoreça modos de ensinar e de aprender mais dinâmicos, interativos, a partir da oferta de 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 percebem que ela agiu numa estrutura para a qual o que foi dimensionado não funcionou.

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, buscando, sempre que possível, relacionar teoria e prática.

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.

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* (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).

São posturas como estas apontadas pelos alunos 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 como seres humanos. [...] Tem que olhar fundo do olho e participar ativamente das angústias deles. É importante eles verem em ti, professor, parte deles. É encontrar um no corredor ouvir o que eles têm para falar, pegar no pulso 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 (professor do Direito).

Esse professor demonstra trilhar um caminho não muito reconhecido e valorizado na vida acadêmica, tampouco 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 serem de grande importância 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.”

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 e 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).

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 se invertem, a autoridade tende a derrocar, posto que ela é um desdobramento prioritário do lugar do agente.

Os depoimentos revelaram 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 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).

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?*

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.

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. [...] Tem professor que diz: 'A norma diz isso!'. Mas a norma foi feita através do conhecimento. Foi determinada, mas pode ser mudada em qualquer momento em que justifique sua alteração. A norma foi feita pelos homens. Essa é a visão que ele passa para a gente (aluna da Engenharia).

Há dois tipos de aula: a de conhecimento estático, onde o professor diz: "Isso é assim". 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" (aluno da Medicina).

Esse depoimento, de um dos professores da Medicina, pela riqueza dos detalhes e amplitude do conteúdo, é esclarecedor:

Sempre peço para desconfiarem, para não acreditarem em tudo o 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 confrontar, pesquisar é isso. Sempre digo: – 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 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 tornam autorizados 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*.

Ruptura com a avaliação classificatória/verificatória

Apesar de toda avaliação ser naturalmente classificatória, há possibilidades de diminuir seus impactos. Como afirma Demo (2005, p. 110), “definir, distinguir, comparar são propriedades lógicas classificatórias, em parte representativas das diferenças naturais das realidades e dinâmicas”.

Os professores classificam as matérias, por exemplo, em mais e menos essenciais, isto é, o que deixariam de lado caso faltasse tempo e o que não deixariam de lecionar 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 têm diferença assim tão relevante, tanto que são permutados quando se quer produzir médias.

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” (DEMO, 2005, 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 dado 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 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. Ai 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.

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, p. 36), 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.”

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 [...] Tá tudo errado e eu já tô de saco cheio. Agora me dá minha bola e deixa eu ir embora pro recreio” (GABRIEL, 2003).

Freire (1996, p. 80) 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”.

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 fazer escolhas, valorizar 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.

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!*” i) *Tinha um que chegava, botava slides... parecia uma obrigação vir dar aula* (aluna da Medicina). ii) *Pode estar morrendo de cansaço, mas ele chega aqui na aula e se renova* (aluno da Engenharia). iii) *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. [...] mas 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), porém, chama a atenção quando 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 movimentava 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*.

Quando desejam fazer com que os alunos se interessem pelo assunto, os professores procuram fazer algo que os motive a se engajar naquela 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 diminuir o *stress* dos 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.

Concluindo...

Em se tratando de cursos que tradicionalmente formam profissionais liberais, com forte tradição de ensino transmissivo, 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 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 preocupados em fazer com que os alunos se envolvam no processo de ensino-aprendizagem e, de fato, ativamente se apropriem do conhecimento.

Nota

- 1 Conceito utilizado por Bourdieu (1983) para designar uma matriz de princípios que predis põem o indivíduo a pensar e agir de determinadas formas.

Referências

ÂNGULO RASCO, J. Felix. Investigación-acun y curriculum: una nueva perspectiva en la investigación educativa? *Investigación en la Escuela*, n. 11, Barcelona, 1999, p. 68-80.

_____. A auto-avaliação institucional como processo de formação do professorado. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. (Org.). *Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência*. Florianópolis: Insular, 2000. p. 73-94.

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. p. 131-154.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (Org.). *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155.

_____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Tradução: Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

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 (Org.). *Desmestificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papyrus, 1999. p. 65-78.

_____; _____. *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Porto Editora, 2003.

CUNHA, Maria Isabel da. 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. (Org.). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 31-42.

DEMO, Pedro. *Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstrutivos*. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

EINSTEIN, Albert. *Como vejo o mundo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

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.

GABRIEL, o Pensador. Estudo errado. Intérprete: Gabriel. Vocal Arissia Mess. Vozes extra: Miguel Contino, Jorge “Tito”, Fabio Fonseca, Fátima Regina.

Coro de crianças: Gabriel e Betina Faria, Luis Felipe, Juliana e Bernardo Leal, Rodrigo Campbell, Gabriel Nunes. Baixo teclado: Fabio Fonseca e Márcio Miranda. Samples: Genius of Love (Tom Tom Club). *Revista Espaço Acadêmico*, v. 3, n. 25, jun. 2003. Disponível em: < http://www.espacoacademico.com.br/025/25cul_gabriel.htm >. Acesso em: 11 jul. 2008.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da práxis*. São Paulo: Cortez, 1995.

HELLER, Agnes. *Sociologia de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Peninsula, 1977.

ISAIA, Sílvia Maria Aguiar. Formação do professor do ensino superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, Marília Costa et al. (Org.). *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 (Doutorado em Educação)-Programa de Pós Graduação em Educação.UNISINOS. São Leopoldo, 2002.

LEITE, Denise. Reflexiones em torno a la innovación em la enseñanza. *Aula Abierta*, Buenos Aires, n. 105, ano 9, 2001.

LUCARELLI, Elisa. Teoria y practica como innovación em docência, investigación y actualización pedagógica. *Cuadernos de Investigación*, Buenos Aires: Universidade de Buenos Aires, 1994.

_____. *El eje teoria-practica en cátedras universitarias innovadoras, su incidencia dinamizadora en la estructura didáctico-curricular*. 2003. Tesis (Doctorado en Educación)-Facultad de Filosofía y Letras da Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, 2003.

MORAES, Maria Célia M. (Org.). *O iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação de professores*. São Paulo: DP&A, 2003.

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.

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.

VOLPATO, Gildo. *Jogo, brincadeira e brinquedo: usos e significados no contexto escolar e familiar*. Florianópolis: Cidade Futura, 2002.

ZABALZA, Miguel. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artemed, 2004.

Signs of innovation in university teaching by Lawyers, Engineers and Doctors

Abstract:

The purpose of this study was to identify signs of innovative practices in the teaching conducted by professional doctors, lawyers and engineers who teach in universities. The study, of an ethnographic type, was conducted at three universities in Santa Catarina State and involved 393 students and 14 professors. A questionnaire was used, as well as focused group interviews and semi-structured interviews. The study demonstrated that although modalities of reproduction and transmission of knowledge are still present, in an amount exponential to the curricular contents, the teachers studied undertake innovative practices. "Signs of rupture with the traditional forms of university teaching" were found, among which are: A break with the simple transposition/transfer of knowledge; a break with the hierarchical posture in the teacher-student relationship/ a break with the concept of ready and finished knowledge; a break with the classificatory/verifying evaluation and a break with formality and apathy in the classroom.

Keywords: Professional workers. Higher education. Educationnal innovations.

Signos de la innovación en la enseñanza de los Abogados, Ingenieros y Médicos profesores universitarios

Resumen:

El objetivo del estudio era identificar los indicadores de prácticas innovadoras en la enseñanza en manos de profesionales médicos, abogados e ingenieros, profesores universitarios. El estudio de tipo etnográfico, se llevó a cabo en tres universidades Catarinense, con participación de 393 alumnos y 14 profesores. Se utilizaron cuestionarios, entrevistas con grupos focales y la entrevista semi-estructurada. La investigación demostró que, si bien siguen presentes los métodos de reproducción y transmisión de conocimientos, con valor exponencial con el contenido curricular, los profesores encuestados desempeñan las prácticas innovadoras. Verificamos "signos de una ruptura con las formas tradicionales de enseñanza en las universidades, entre los que destaca: una ruptura con la simple transposición / transferencia de conocimientos; romper con la posición jerárquica del profesor / alumno; romper con la concepción de los conocimientos listo / fin, romper con la evaluación de la cualificación / verificatória y, rompiendo con sisudez / apatía en el aula

Palabras-clave: Profissões liberais. Educación superior. Innovaciones educacionales.

Gildo Volpato

Rua Imigrante de Luca – 440- Bairro: Pinheirinho

CEP: 88804-600

Criciúma - SC

E-mail: giv@unescc.net

Recebido em: 16/6/2008

Aprovado em: 30/7/2008