



8. Qualidade da docência: Resiliência e compromisso nas histórias e contextos de docentes universitários experientes

Teaching quality: Resilience and commitment in the stories and contexts of universities' experienced professors

Maria Isabel Da Cunha *  

* Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil

RESUMO

Os estudos sobre a docência como profissão têm sido numerosos e têm abordado diferentes aspectos que envolvem dimensões pessoais, culturais, econômicas e pedagógicas. Um dos mais divulgados é de Huberman (1995) que analisa o percurso profissional docente a partir de ciclos profissionais de carreira. Day e Gu (2013) discutem os achados de Huberman, a partir de suas próprias investigações, afirmando que o transcurso da vida profissional dos professores nem sempre é linear e diferentes docentes manifestam necessidades e inquietudes similares, independentemente do tempo de carreira. Essa investigação tomou como objeto a trajetória de docentes com larga experiência na profissão e reconhecida capacidade intelectual que evidencia a qualidade da docência. Nos interessou compreender como foram eles construindo os saberes que os tornaram referências em suas áreas de conhecimento. Convidamos professores de duas áreas científicas: Geociências e a Educação. Os dados foram coletados através de entrevistas semi-estruturadas e analisados sob a inspiração da Análise de Conteúdo. Seus discursos foram interpretados a partir de Crosswell (2006, apud Day e GU, p. 153) em torno do que o autor chama de compromissos. Os depoimentos reforçaram que a resiliência na profissão e o bem-estar pode estar na dependência das condições de trabalho e nas condições subjetivas dos sujeitos. A satisfatória combinação entre as políticas externas e o ambiente institucional favorecem o pleno potencial dos professores. Mas a dimensão da paixão pelo ofício, o amor pelo campo de conhecimento de seu fazer e o gosto de estar com os estudantes se instituem como a base do bem-estar na profissão.

Palavras-chave: Qualidade da docência; docência universitária; docentes experientes; ciclos profissionais

Calidad de la docencia: resiliencia y compromiso en las historias y contextos de docentes universitarios con experiencia

RESUMEN

Son numerosos los estudios realizados en materia de docencia como profesión y se han abordado diferentes aspectos que involucran dimensiones personales, culturales, económicas y pedagógicas. Uno de los más divulgados es el de Huberman (1995), quien analiza la trayectoria profesional docente a partir de los ciclos de la carrera profesional. Day y Gu (2013) discuten los hallazgos de Huberman afirmando que el curso de la vida profesional de los profesores no siempre es lineal y que diferentes grupos de docentes manifiestan necesidades e inquietudes similares, independientemente del tiempo de su carrera. Nuestra investigación tomó como objeto la trayectoria de docentes con amplia experiencia profesional y con reconocida capacidad intelectual que evidencia la calidad de la docencia. Nos interesó comprender como fueron construyendo los saberes que los convirtieron en referencias en sus respectivas áreas de conocimiento. Invitamos a profesores de dos áreas científicas: Geociencias y Educación. Los datos se recogieron mediante entrevistas semiestructuradas y bajo la inspiración del Análisis de Contenido. Sus discursos fueron interpretados a partir de Crosswell (2006, apud Day y Gu, p. 153) en torno de lo que el autor llama compromisos. Los testimonios reforzaron la idea de que la resiliencia en la profesión y el bienestar pueden depender de las condiciones de trabajo y de las condiciones subjetivas de los sujetos. La combinación satisfactoria entre las políticas externas y el ambiente institucional favorecen el pleno potencial de los profesores. Sin embargo, se establece que la dimensión de la pasión por el oficio, el amor por el campo de conocimiento de su trabajo y el disfrute de compartir con los estudiantes son la base del bienestar en el seno de la profesión.

Palabras clave: Calidad de la docencia; Docencia universitaria; Docentes con experiencia; Ciclos profesionales

Teaching quality: resilience and commitment in the stories and contexts of expert university teachers

ABSTRACT

Studies on teaching as a profession have been numerous and have addressed different aspects that involve personal, cultural, economic and pedagogical dimensions. One of the most published contemporary literature is Huberman's (1995), who analyses the teaching career path starting from professional career cycles. Day and Gu (2013) discuss Huberman's findings, based on their own research, stating that the course of

teachers' career paths is not always linear and different teaching groups express similar necessities and concerns, regardless of career length. Our research took as its object the trajectory of teachers with extensive experience in their profession and recognized intellectual capacity that evidences teaching quality. We were interested in understanding how they built the knowledge that turned them into references in their areas of knowledge. For this study, we invited professors with a significant teaching path in two scientific areas: Geosciences and Education. The data were collected through semi-structured interviews and analyzed under the inspiration of Content Analysis. Their speeches were interpreted by Crosswell (2006, apud Day and Gu, p.153) based on what the author calls commitments. The testimonials of this study reinforced that resilience in this profession as well as well-being may depend on their own working conditions and subjective conditions. The satisfactory combination between external policies and institutional environment benefits the full potential of teachers. However the dimension of passion for the profession, the love they feel for their field of knowledge and the enjoyment of being with students are established as the basis of their well-being in this profession.

Keywords: Teaching quality; Higher education teaching; Expert teachers; Professional cycles

Qualité de l'enseignement: résilience et engagement dans les histoires et les contextes de professeurs universitaires expérimentés

RÉSUMÉ

Les études sur l'enseignement en tant que métier sont nombreuses et abordent différents aspects qui impliquent des dimensions personnelles, culturelles, et pédagogiques. L'une des plus médiatisées est celle de Huberman (1995) qui analyse le parcours professionnel des enseignants à partir des cycles de carrière professionnelle Day et Gu (2013) révisent les conclusions de Huberman affirmant que le parcours professionnel des enseignants n'est pas toujours linéaire et que différents groupes d'enseignants manifestent des besoins et des préoccupations similaires, quelle que soit la durée de leur carrière enseignante. Cette enquête a pris pour objet la trajectoire des enseignants ayant une longue expérience dans le métier et une capacité intellectuelle reconnue qui témoigne de la qualité de l'enseignement. Nous étions intéressés à comprendre comment ils construisaient les connaissances qui faisaient d'eux des références dans leurs domaines de connaissances. Nous avons invité des professeurs de deux domaines scientifiques: les géosciences et l'éducation. Les données ont été recueillies par le biais d'entretiens semi-structurés et étudiées sous l'inspiration de l'analyse de contenu. Leurs discours ont été interprétés à partir de Crosswell (2006, apud Day et GU, p. 153),

en fonction de ce que l'autour appelle des engagements. Il dit que l'engagement fait partie des valeurs professionnelles et du sens éthique du métier. Les déclarations ont renforcé l'idée de que la résilience au sein du métier et le bien-être peuvent dépendre des conditions de travail et des conditions subjectives des sujets. La combinaison satisfaisante des politiques externes et de l'environnement institutionnel favorise le plein potentiel des enseignants. Mais la passion du métier, l'amour du domaine de connaissance de leur travail et le plaisir d'être avec les étudiants s'imposent comme la base du bien-être dans le métier.

Mots clés: Qualité de l'enseignement; Enseignement universitaire; Enseignants expérimentés; Cycles professionnels

1. INTRODUÇÃO

Os estudos sobre a docência como profissão têm sido numerosos e abordados com diferentes aspectos que envolvem dimensões pessoais, culturais, econômicas e pedagógicas. Inspirada nas reflexões de Osório Marques (1992, p.39) é possível afirmar que, "enquanto sujeito que aprende, constituído pelo que aprende, o homem não pode se desvincular do que faz no mundo, daquilo que faz de si mesmo, por sua capacidade de reflexão".

O autor menciona três dimensões da pessoa ativa: a dimensão do labor, a dimensão do trabalho e a dimensão da ação. Na primeira assegura as condições de seu sustento; na segunda reifica seu mundo pela produção de bens de uso; mas a "vida só será humana na medida em que vivida entre os homens, na permanente referência a eles, no espaço público da palavra e da ação" (p.45). Com nítida influência de Habermans (1987), concebe a profissão como um compromisso social solidário inserido na esfera política da sociedade, que extrapola a qualificação técnico-científica específica de um campo de atuação.

Em magistral definição afirma:

As profissões são formas de as pessoas viverem juntas seus projetos interdependentes de vida e trabalho, teias de relações sobre as quais, como um pano de fundo, os profissionais desenvolvem suas próprias trajetórias pessoais e suas identidades, suas forças de criatividade e originalidade, que afetam as vidas e as práticas de todos com quem se relacionam. (Osório Marques, 1992, p. 47)

É certo que há modos alternativos de analisar e definir as características do trabalho e da vida dos professores. A literatura tem ressaltado que há diferentes etapas no processo de profissionalização e que o magistério também se inclui nessa condição. Alguns autores mencionam fases que caracterizam o amadurecimento profissional. Um dos estudos mais divulgados pela literatura contemporânea é de autoria de Huberman (1995) que analisa o percurso profissional docente a partir de ciclos profissionais de carreira. O autor atribui características para os docentes numa sequência temporal de vida profissional, que vai desde os desafios como iniciantes, passando pela maturidade na sua perícia e capacidade de produzir conhecimentos, até o desinvestimento nos anos finais de carreira. Esse estudo, realizado com docentes secundários na Suíça, tem sido referência para outros tantos no Brasil, em especial nos últimos tempos, em que a iniciação à docência passou a receber um olhar preferencial em investigações e programas de acompanhamento. Talvez aí esteja uma das suas principais contribuições.

Day e Gu (2013), entretanto, discutem os achados de Huberman, a partir de suas próprias investigações, afirmando que o transcurso da vida profissional dos professores nem sempre é linear e diferentes grupos de docentes manifestam necessidades e inquietudes similares, independente do tempo de carreira. Afirmam:

Descobrimos que os professores se referiam, muitas vezes, ao seu "eu" emocional e intelectual e ao sentido de suas motivações, compromissos e eficácias ao descrever o que significava ser docente e ao que os havia mantido na profissão, mesmo com a cambiantes realidades políticas, sociais, situacionais e pessoais no ensino. (Day e Gu, 2013, p. 61)

Tem sido importante valorizar distintas proposições dos autores, reconhecendo um esforço de visibilizar que o percurso profissional de professores não é linear e imune às contingências externas. Nosso intuito investigativo, entretanto, tomou como objeto a trajetória de docentes com larga experiência na profissão e reconhecida capacidade intelectual no ambiente acadêmico. Nos interessava compreender como foram eles construindo seus saberes que os tornaram referências em suas áreas de conhecimento e como estas trajetórias podem contribuir para o campo da docência universitária.

Eisner (2002) reconhece que os docentes constroem um conhecimento tácito a respeito do ensino. Mais do que teórico, se relaciona com suas próprias práticas e é pessoal, intuitivo de caráter experiencial, porque apenas o contexto da ação é responsável por eles. Esse reconhecimento “resulta numa valorização das narrativas, porque estas alcançam formas de compreensão que não podem reduzir-se a uma métrica, nem à explicação científica” (Eisner, 2002, p. 290). Com esse pressuposto, Flores et al. (2013) registram que

a identidade profissional docente está em permanente construção e recriação, numa trama de relações intersubjetivas, nas quais incidem características pessoais dos docentes, como a forma de assumir as diferentes facetas da profissão, o modo de vincular-se com os estudantes, o estilo em que conjugam intelectualidade e afeto e as emoções presentes em suas práticas. (Flores et al., 2013, p. 182)

As ideias de Richard Sennet (2021) vem interpelando muito das compreensões contemporâneas sobre a formação humana. Em sua reconhecida obra *O Artífice* (2001), defende que fazer é pensar. Propõem, especialmente, duas teses polêmicas: primeiro, que todas as habilidades, até mesmo as mais abstratas, tem início em práticas corporais; depois, que o entendimento técnico se desenvolve através da força da imaginação. “A primeira tese focaliza o conhecimento adquirido com a mão, através do toque e do movimento. A tese sobre a imaginação começa explorando a linguagem que orienta a habilidade corporal” (Sennet, 2021, p. 23). Baseia suas convicções na ideia de que a prática artesanal está sendo subestimada, quando é equipara somente como habilidade manual, pois no artesanal há exigência de uma aptidão desenvolvida em alto grau.

Esses aportes teóricos, ainda que em discussão, representam múltiplas possibilidades de compreender as aprendizagens humanas e sua relação com os ofícios que desenvolvem com êxito. No âmbito da docência, como especialmente em outras profissões que se constituem sobre as relações sociais e culturais, não é novidade falar em gosto e paixão, ainda que pouco venha se lançando mão dessas abordagens como princípio constitutivo das boas práticas.

Talvez seja oportuno, ampliando o tema, lembrar que Vieira (2013) entende o professor universitário como um arquiteto da pedagogia, onde assume um sentido ético e político, sustentados em saberes especializados, mas também

na sua ideologia, que implica em um equilíbrio sábio e sua visão pessoal e a circunstância.

Certamente essas posições contemporâneas vêm sendo respaldadas em inúmeros estudos. Em que pese, entre eles possa haver ênfases distintas, há a incidência de valorizar a subjetividade e a artesanania na construção da professoralidade docente, valorizando a educação como experiência. E propor a experiência educativa como foco de “investigação é estudar a educação vivida, o que as pessoas concretas vivem, experimentam de si mesmas” (Contreras Domingo e Pérez Lara Ferré, 2010, p. 23). Envolve os acontecimentos situados no tempo, lugares reconhecendo o sujeito da experiência como singular. Os autores voltam a Sennet (2021, p. 198) concordando que a experiência passa pela condição dos sentidos, física, uma corporeidade em ação e, também por um movimento que pressupõe uma reflexão consciente e da busca do intencional.

A investigação sobre a experiência quer acompanhá-la, interrogá-la, desvelando significados e sentidos potenciais. Não necessariamente falar de si, mas falar desde si, como afirmam Contreras Domingo e Pérez Lara Ferré “conjugando conhecimento e experiência, pensamento e sentimento” (2010, p. 77). E, portanto, lançar mão do conteúdo narrativo provocado pela experiência.

Um dos primeiros interessados no campo investigativo sobre narrativas na pesquisa educacional, foi Connelly y Clandinin (Clandinin, 1986; Connelly y Clandinin, 1988, 1990). Recorrendo a este método investigativo concluem e apresentam alguns pressupostos que sustentam que a docência se constrói como um processo de vida, como uma relação entre pessoas e de forma contínua. (Connelly y Clandinin, 1994). Na perspectiva de Alvarez et al. (2010), esta concepção explica a formação de professores desde uma perspectiva narrativa, em termos de uma metáfora de reconstrução do passado. E dessa compreensão se derivam seis metáforas que iluminam a os docentes e sua formação:

a vida como relato vivido; a educação como crescimento e investigação; o significado da vida adquirido através dos relatos; a compreensão docente dos próprios relatos como requisito para compreender os de outros; a formação docente como um processo de contar y voltar a contar histórias e professores e alunos e a formação docente como conversação sustentada. (Alvarez et al., 2010, p. 91)

Essas contribuições estimulam a condição de realizar estudos dessa natureza com docentes da educação superior e se distanciam, em alguns pontos, das pesquisas anteriormente mencionadas, que tomaram, como sujeitos, docentes da educação básica, seja fundamental ou média.

A distinção não se institui por critérios outros que não sejam o de reconhecer que o percurso profissional dos docentes universitários inclui indicadores distintos da docência, em comparação a outros níveis de atuação. Amplia-se o espectro de indicadores que qualificam o professor pois nele se incluem o labor da pesquisa e da extensão.

Certamente, ao analisar trajetórias de professores experientes é fundamental compreendê-los imbricados num contexto espacial e temporal. A experiência não se institui num contexto de neutralidade, mas está configurada culturalmente. Trata-se de um acontecimento datado e localizado; uma forma de sentir e de interpretar o que sucede e o mundo que rodeia os sujeitos a partir de filtros de compreensão, nem sempre conscientes de sua existência e funcionamento.

Afirmam Day e Gu que os adultos levam a cabo suas aprendizagens em diferentes cenários e em contextos complexos. Citam que, “na hora de explicar como haviam produzido e experimentado suas aprendizagens, as variáveis da cultura, caráter étnico, personalidade e valores políticos assumiam uma importância muito maior do que a variável cronológica no transcurso da vida” (Day e Gu, 2012, p. 41). Também mencionam Sergiovanni (1992) para quem o amor por aprender e a vocação para ensinar implica a cabeça, as mãos e o coração.

Assumimos, então, a perspectiva de que a aprendizagem profissional dos docentes está automotivada e auto-regulada, implicando tanto aspectos intelectuais como emocionais.

Autores, como Hargreaves (1994) têm assinalado que a identidade dos professores não apenas se constrói a partir de conhecimentos técnicos, mas também revela o resultado das interações entre as experiências pessoais e o ambiente social, cultural e institucional em que atuam cotidianamente.

A identidade profissional, como fonte de significado e de experiência para as pessoas, é diferente do exercício de uma função, afirma Castells (2004). Para o professor, acompanhar o progresso e desenvolvimento de seus estudantes, produz emoções positivas que os tornam pessoas mais criativos e

comprometidas com seu trabalho. Desenvolvem uma capacidade emocional que os ajuda a enfrentar os revezes da profissão quando estes se apresentam.

A predominância da satisfação com a profissão cria as condições para a resiliência e provoca o bem-estar docente, mesmo quando o professor enfrenta desafios e dificuldades pontuais na carreira.

Day e Gun (2012) definem o bem-estar docente incluindo dois componentes: “a conduta dos professores com respeito ao exercício profissional e a saúde, decorrente da predominância dos níveis de satisfação, auto-eficácia, motivação e compromisso com o que fazem” (p. 51). Trata-se de um estado dinâmico em que prepondera a capacidade do docente de desenvolver seu potencial, trabalhar de forma produtiva e criativa, estabelecendo relações intensas e positivas com as demais pessoas que constituem seu ambiente de trabalho.

Continuam os autores dizendo que a experiência e os diferentes estudos indicam que manter uma dicotomia entre promover a competência técnica e o crescimento pessoal na aprendizagem profissional é falsa, pois relega o bem-estar emocional dos professores a uma condição de menor importância.

Goodson (2019) menciona que os professores que se destacam se posicionam frente ao ensino e, na docência, manifestam como percebem os estudantes e que os motiva. Salienta ainda a importância da relação que articulam entre a teoria e a prática e as formas que evidenciam o prazer de ensinar. Bain (2007) complementa, afirmando que os melhores professores sustentam suas práticas nas formas de pensar e atuar de seus alunos e, portanto, evidenciam um interesse especial sobre as suas formas de pensar. Expressam paixão por sua área de conhecimento e apresentam desafios intelectuais aos estudantes.

Litwin (1997) identifica a condição docente pela capacidade de propor aulas cujas estruturas didáticas favorecem o pensamento dos aprendizes. Cria a expressão configurações didáticas para incluir o ensino para a reflexão, uma cultura de ensino que privilegia o pensar em aula.

Essas reflexões são relevantes para compreender trajetórias de vida de docentes que alcançaram a maturidade em pleno exercício profissional e com reconhecimento de seus pares de uma trajetória exponencial.

O que acontece em suas vidas que produz essa condição? Que condições objetivas de produção de suas profissões estão presentes nas suas trajetórias? Há dados biográficos que explicam a sua capacidade de resiliência?

2. OUVINDO DOCENTES E INVESTIGANDO TRAJETÓRIAS

As compreensões teóricas sobre a construção da profissionalidade docente têm trazido importantes contribuições para esse campo de estudo. Independente do olhar que se lança para as trajetórias dos professores, é importante registrar a não linearidade desse processo, pois o desenvolvimento profissional dos docentes está afeito a episódios e conjunturas não previsíveis. Nada é estático e há mudanças políticas, sociais, econômicas, epistemológicas e culturais que atingem a educação escolarizada e, portanto, a docência e a discência. Além disso a condição emocional dos professores está sujeita a um jogo e circunstâncias que podem ser mais ou menos favoráveis a um sentimento de bem-estar na profissão. As condições objetivas de trabalho, que passam pela infra-estrutura necessária ao seu exercício, incluindo a condição salarial a que está submetido, refletem o valor social que merece a profissão. E mais do que outra dimensão, o reconhecimento social de seu trabalho interfere no seu bem-estar.

Muitas investigações têm sido feitas sobre o mal-estar dos docentes e, muitas vezes, ao adocimento a que se são submetidos os professores. Esses são estudos de relevância e que dão subsídios para as discussões sobre o trabalho docente.

Entretanto, apesar deste contexto controverso, há docentes que mantêm, ao longo de suas trajetórias uma importante resiliência e se tornam referência para outros docentes, pelo que estudam e pesquisam, mas, também, pela dimensão ética e de compromisso que representam. Foram capazes de viver seus conflitos e desafios, mas também uma esperança edificante, que se alicerça no passado, mas se constrói no presente.

A curiosidade em entender melhor este processo e também afastando-nos do que Sousa Santos (2000) chama de desperdício da experiência, estimulou uma investigação orientada pelas seguintes questões:

- Que trajetórias de vida podem favorecer a resiliência dos professores que atuam na educação superior? - Que relações percebem entre sua fase de vida como estudantes e a que vivem/ram na docência? - Como as experiências iniciais no magistério marcaram a perspectiva da continuidade? - Que importantes episódios na sua carreira trouxeram satisfação? - O que sugerem aos professores mais novos para alcançarem um bem-estar emocional na profissão? Quais os desafios atuais para a universidade brasileira, com repercussões no ensino?

Para a realização do estudo convidamos professores com expressiva trajetória docente atestada quer pelo título de Professor Emérito outorgado por suas Universidades no Brasil, quer pela importante produção científica e reconhecimento de sua condição docente pelos pares. Usamos, também, a indicação de colegas e base de dados do CNPq. Elegemos duas áreas como preferenciais: a Geociências e a Educação.

Os docentes atenderam a um convite feito através da internet e, na sequência, um contato pessoal com os que concordaram em participar do estudo. Os dados foram coletados através de entrevistas semi-estruturadas e analisados sob a inspiração da Análise de Conteúdo. Para tal, os constructos de significado foram selecionados nos discursos e organizados em dimensões de análise. Las imágenes deben ser insertadas, idealmente, después de ser referidas. Es decir, primero se hace el comentario refiriéndose a la imagen por su número y luego se añade la figura al texto. Refiéralas en el texto del siguiente modo: Tabla x y/o Figura x, siendo x el número correlativo de la tabla o figura. Constarán de un pie de página explicativo o *Nota*.

2.1. A voz da experiência

Partimos do pressuposto de Clandinin y Conelly (1985) que a experiência dos professores revela um conhecimento prático profissional que os autores conceituam como “o corpo de convicções, conscientes ou inconscientes, que emergem da experiência íntima, social e tradicional e que se expressa nas ações das pessoas” (p. 362).

Querendo situar suas trajetórias compreendemos que nossos interlocutores, em sua grande maioria, iniciaram as atividades docentes na educação superior na década de sessenta dos anos mil e novecentos. Um apenas começou seu trabalho em 1952 e outro em 1974. Alguns mencionaram uma experiência anterior como professores do ensino fundamental e médio e um deles afirmou que era geólogo de campo antes de ingressar como docente universitário.

É certo que cada trajetória inicial tem peculiaridades próprias e não há a intenção de padronizá-las. Entretanto chama a atenção que os docentes do campo da Geologia se mantiveram na mesma Universidade por toda a vida acadêmica; já os docentes da área da educação iniciaram em Instituições menores, muitas delas Faculdades Isoladas para, já com alguma experiência, se concursarem numa Universidade mais consolidada. Dois mencionaram o con-

texto da ditadura militar como um impedimento ou mal-estar próprio desta fase de suas vidas. Como a Reforma Universitaria aconteceu em 1968, quase todos viveram essa metamorfose de identidade das instituições, que aos poucos se afastavam da centralidade no ensino para assumir a pesquisa como referência.

Contou um dos professores:

“...em 1968, na reforma universitária que redesenha a universidade brasileira, a palavra-chave passou a ser Departamento. Havia dois ou três professores de Química na Faculdade de Filosofia. Tivemos que migrar para o Instituto de Química onde lecionávamos a matéria para todos os cursos da Universidade. Eu era o mais jovem, cabiam-me as disciplinas que ninguém queria”.

Ou

“a Universidade, no início da minha carreira, tinha começado a instituir a pesquisa e esta foi evoluindo, agrupando docentes até formar grandes equipes de investigação”.

E, ainda,

“eram tempos sombrios, da ditadura militar. Em cada sala poderia haver um ou mais “dedos duros” e os alunos nos olhavam revoltados contra o que acontecia. Para eles, os professores eram inimigos, por estarmos ali. Hoje vejo que em algum nível eles tinham razão...”

Pode ser interessante compreender uma geração de professores que se constituiu, inicialmente, num período de reformas autoritárias e na insegurança do papel social que exerciam, pela sua própria condição de novatos.

O que relatam sobre suas experiências iniciais - como é de se esperar - evidencia contradições. Assim como alguns deles mencionam que a época era melhor, “porque tínhamos menos alunos e a relação com eles era mais próxima”; há outros que lembram de desafios por ter de lecionar disciplinas para as quais não estavam preparados. Entretanto são unânimes em afirmar que esses desafios os constituíram como docentes.

“No ano seguinte em que me formei fui convidada por um dos meus professores, que viajaria para o exterior, para substituí-lo

nas aulas de Filosofia. Nas aulas de Filosofia Moderna encontrei grande dificuldade. Kant era o filósofo eleito para aprofundamento. Eu estudava até tarde e ia com medo de não corresponder a expectativa da turma e do professor. É bom lembrar que eu tinha 24 anos e que Kant pode assustar até gente mais velha... “

Muitos reforçam que não havia preparação didático pedagógica para os professores, mas quando algumas experiências nesse sentido foram viabilizadas os ajudou bastante.

“Foi muito importante um curso de extensão em práticas pedagógicas dada por colegas da UFRGS. O passar dos anos conferiu mais segurança e liberdade na seleção de conteúdos e inserção de experiências profissionais inovadoras”.

Para um dos professores, o fato de ser “escalado” para dar a disciplina de História da Química, que ninguém queria assumir, “decretou minha evolução”.

“Primeiro reconhecia que não podia lecionar história da Química sem saber História da Ciência; depois vi que teria de estudar História da Filosofia, das Artes, da Religião, das Bruxarias; histórias songadas e apagadas. Foi isso que me facilitou ser professor”.

São muito relevantes estes depoimentos que mostram como o desenvolvimento profissional dos docentes vão se constituindo pelos desafios da prática e como as circunstâncias políticas, sociais e acadêmicas vão redefinindo caminhos, contornando opções e produzindo saberes.

Entre os interlocutores desse estudo, talvez por representarem áreas distintas, a orientação dos discursos evidencia os valores dos campos científicos que representam. Os docentes do campo da geologia foram mais sucintos em suas respostas e enfatizaram de maneira exponencial a importância da pesquisa na universidade e nos seus saberes docentes. Os docentes da área da educação ampliaram significativamente suas respostas e tomaram os desafios do ensino como de muita importância. O início da carreira docente, para os geólogos, foi inspirada nos seus ex-professores e as dificuldades que encontraram foram sendo sanadas com a experiência. Mencionaram os estudos pós-graduados que lhes deram maior segurança profissional e a importância de estímulos para a pesquisa. Alguns se referiram ao apoio institucional, especialmente na disponibilidade de equipamentos que facilitaram a prática da aula.

Os docentes da área da educação referem-se a experiências anteriores ao ingresso na universidade, como uma inspiração, especialmente quando essas vivências foram ricas e diversas. Alguns mencionam ter procurado e participado de cursos específicos que lhes orientaram para a docência no espaço acadêmico. Entretanto há depoimentos a respeito da ausência de preparação para a docência nos cursos de pós-graduação. Ressaltaram que essa condição fragiliza a prontidão dos novos ingressantes que pouco conhecem sobre a teoria e a prática pedagógica. Mas reforçam o papel da experiência no processo de torna-se professor.

Um dos docentes amplia a idéia de construção de saberes para além dos cursos “*stricto-sensu*”.

“Meus saberes docentes aconteceram de forma gradativa e continua desde o momento em que vislumbrei a possibilidade de fazer uma carreira universitária... Ao longo da minha experiência fui me conscientizando de que para ser um bom professor preciso ter domínio da teoria; uma visão de mundo que me ajude a interpretar a realidade; ter controle sobre minhas emoções para lidar com os alunos, além dos conhecimentos pedagógicos”.

Entretanto, quando provocados a falar sobre a cultura de apoio entre pares, há restrições e se demonstraram surpresos com a pergunta. Porém, logo discorreram sobre o tema enfatizando a importância de uma cultura de acolhimento, de troca de experiências, mais espaços de discussões pedagógicas e responsabilidade institucional por provocar e valorizar o desenvolvimento de saberes relacionados ao ensino.

“Comecei imitando o professor que lecionava Estatística antes de mim. Percebi, depois do primeiro ano, que não era um bom método para o pessoal das ciências humanas e mudei a estrutura do conteúdo e a forma didática. Tive apoio do grupo mais jovem, dos que entraram comigo...”

Foi interessante, também, ouvir de um dos docentes experientes a frase: “Eu acredito em vocação e estou certo de que nasci para me tornar professor”. E menciona o que aprendeu com os pares na experiência dos Ginásios Voca-

cionais em São Paulo, como sua grande escola, lamentando que o governo ditatorial tenha encerrado este ciclo.

Entretanto há quem manifeste que em seus espaços de formação não havia discussões sobre a qualidade do ensino. “Creio que imperava a idéia de que quem sabe, sabe ensinar. Virem-se!” Foram os docentes mais jovens, na época, que procuraram alternativas para os seus desafios.

Em contraponto, experiências diferenciadas marcaram a trajetória de alguns professores. Ao se referir a experiência que se desencadeou a partir da Reforma Universitária, que instituiu o Ciclo Básico para todos os cursos de graduação, uma professora relatou:

“Tive oportunidade de realizar um trabalho efetivamente coletivo, partilhado com garra e dedicação de um grupo que defendia e procurava fazer uma educação que aliava rigor acadêmico com compromisso político...estudávamos muito, líamos e discutíamos textos...participávamos de todos os movimentos da Universidade, na Associação de Professores, nos colegiados, nos eventos que se realizavam.”

Na mesma direção outra das nossas interlocutoras reforçou a importância da parceria e do trabalho coletivo: “todos participavam, discutíamos as diferenças entre os estudantes dos diversos cursos, considerando seus interesses e formação prévia”.

Esses depoimentos são representativos de uma época de reconstrução da vida universitária quando se vivia a esperança de um novo cenário político, com o fim da ditadura. Uma vontade de fortalecer movimentos sociais, de partilhar anseios e esperanças de que se concretizaria em formas coletivas de trabalho. Na opinião dos interlocutores, a visão de coletivo se instituiu com força. A competitividade era menor “e o medo foi sendo substituído pela esperança”.

Essa perspectiva também se revelava no alunado. A UNE sai da clandestinidade e vai reorganizar o movimento estudantil nas universidades. “Ainda se tinha alunos passivos, mas muito acordavam para um novo tempo”.

Teria esse cenário mudado, perguntamos a eles. Alterou o perfil dos alunos? A visão dos professores sobre os estudantes atuais nem sempre coincide. Alguns afirmaram que não vêem diferenças.

“Encontrei ontem e encontro hoje excelentes estudantes e alguns “tapeadores”. Mas creio que já houve uma fase de estudantes mais engajados em projetos coletivos.”

Ou

“Mesmo que a Escola não tenha mudado (ela foi mudada) e a escola do começo do século XXI seja diferente, vejo os estudantes muito parecidos.”

Já outros mencionam que: “os estudantes são menos politizados, menos ligados a causas sociais...só pensam na profissionalização.” Ainda há os que percebem uma “fragilidade da formação da educação básica que dificulta a continuidade dos estudos na universidade.”

Certamente os estudantes das décadas passadas tendem a representar extratos mais privilegiados da população, o que provoca depoimentos como “os que chegavam nas décadas de 60 e 70 tinham uma formação mais densa; hoje vejo dificuldades de lidar com o pensamento lógico, de elaborar idéias e textos...”

Houve uma análise interessante, no sentido de que: “os estudantes, como os homens em geral, são produtos das circunstâncias históricas, ainda que possam agir sobre elas de forma individual e coletiva. E as comparações precisam ser bem respaldadas.”

As idéias manifestadas pelos professores revelam algumas perspectivas diferenciadas com relação aos estudantes, sempre permeadas pelos critérios de valor de cada professor. Há uma simbiose de expectativas que pode levar a satisfação ou a alguma frustração.

Ouvir os docentes experientes revela o sentido do trabalho vivido e expresso no contexto de sua identidade profissional. Como afirma Dubar (1997) a formação que se realiza ao longo da vida comporta desafios identitários que legítima saberes e põe outros na berlinda. E Correia (1997) lembra que o trabalho de formação em torno de “histórias experienciais” procura desenvolver dispositivos de escuta e interpretação das experiências passadas e dos saberes a elas associados para promover a rearticulação e recontextualização que as projete para o futuro. “Narrar não é escrever: é reescrever” (p. 37).

Assim sentimos os depoimentos que fomos ouvindo ao longo da coleta de dados da investigação. Cada um dos nossos interlocutores se institui como um personagem, alguém que ocupou - e ainda está ocupando - a cena acadêmica que procuramos desvendar.

2.2. As jóias da coroa: o sentido da satisfação na vida e na profissão

Mesmo reafirmando o encantamento em desvendar as lembranças e as experiências dos docentes, ouvi-los sobre quais foram as maiores satisfações que marcaram suas vidas universitárias, se constituiu numa grande emoção. Talvez porque, como revelam Day e Gu (2012, p. 185), “as dimensões afetivas do ensino reforçam a associação empírica entre cognição e emoção”, como também atuam na valorização das subjetividades como elemento fundamental na escolha e permanência nessa profissão. Há uma dimensão de bem-estar e prazer no exercício da docência, e a busca de adaptação aos contextos ou cenários cambiantes que a vida profissional lhes proporciona, favorece a resiliência.

Para alguns, as maiores satisfações estão na natureza do trabalho que desempenham,

“de realizar um trabalho criativo e livre que não aconteceria em outra profissão. Exercer uma das raras profissões que ajudam a mudar o mundo.”

Contribui outro interlocutor mencionando:

“a riqueza que é o convívio com gerações e gerações de jovens, num espectro rico de diversidade ou ainda, perceber a admiração dos alunos, o apoio e generosidade dos colegas que culminaram com a concessão do título de Professor Emérito.”

Para outros, a satisfação também está na realização pessoal: “faço o que gosto: gosto de ensinar, gosto de estudar, de aprender, de me relacionar com as pessoas, de ampliar o universo de trabalho e de vida. Gosto, especialmente da descoberta de novas possibilidades...”

Foi, ainda, recorrente perceber que as atividades de pesquisa e produção intelectual se instituem como palco de expressiva satisfação para os docentes como “ter uma produção escrita com reconhecimento nacional ou exercer funções de liderança em Grupos de Pesquisa ou na gestão universitária.”

Uma das respondentes se referiu à satisfação de “ajudar a formar pesquisadores com rigor, despertando a curiosidade sobre os fundamentos das formas de pensar um conhecimento científico”. São manifestações que explicitam a especificidade da docência universitária, onde a pesquisa e a formação de pesquisadores ocupam um lugar exponencial.

A relação ensino e pesquisa foi reforçada com muita ênfase por nossos interlocutores. Fazem parte de uma geração em que a maioria primeiro se constituiu como docentes e no decorrer dessa trajetória fez a formação para a pesquisa. Talvez essa condição tenha alguma influência nas recorrentes manifestações que fazem sobre a relação ensino e pesquisa.

“Estou convicto de que a boa docência está relacionada ao seu vínculo com a pesquisa ou, é de fundamental importância ter a pesquisa como parte do ensino, as formas de aprender.”

Estes posicionamentos estimularam a pergunta sobre os desafios postos para a universidade no século XXI. O que o futuro nos interpela?

Foram recorrentes manifestações a respeito dos desafios da democratização do acesso à universidade onde se dividem posições de apoio universal e aqueles que defendem que esse processo deve ser acompanhado de outras medidas, para manter a qualidade da educação superior. Acompanhamento dos alunos ingressantes; forte investimento da qualificação da escola fundamental e média; redobrado cuidado na seleção de docentes na universidade, que gostem de ensinar e pesquisar; espaços acadêmicos satisfatórios; formação e assessoria pedagógica aos professores, em especial os iniciantes; instituir programas de indução à docência; aprender a conviver com a diferença e superar a desigualdade.

Uma das manifestações foi especialmente importante, na síntese que propôs ao questionamento:

“Quando se amplia a configuração da prática pedagógica, é possível explicitar as dimensões da competência dos professores - técnica, estética, política e ética. E se tornam mais claras as exigências para um trabalho docente de boa qualidade: além do domínio do conhecimento de uma determinada área e de estratégias para socializá-lo, é preciso um conhecimento de si mesmo e dos alunos e da sociedade de que fazem parte.”

As interpelações do futuro certamente não serão respondidas de imediato e incorporarão as incertezas próprias de tempos cambiantes. Entretanto, nossos interlocutores pressupõem, com base nas suas experiências, que há constâncias na profissão docente que são perenes. Seus discursos podem, com facilidade, ser compreendidos dentro do que o pesquisador australiano Crosswell (2006,

apud Day e Gu, p. 153) chama de compromissos. Diz ele que “o compromisso forma parte dos valores profissionais e do sentido ético da profissão. O compromisso não é uma opção, mas uma necessidade, dado que é condição essencial para o êxito na docência”.

Arévalo Vera (2010) tem afirmado que investigar é dialogar. E esse parece ser o compromisso da docência que, em nosso diálogo, transparece nas narrativas de nossos interlocutores. Ao descobrir, na conversa com eles, os lugares comuns e as diferenças, foi-se revelando as suas peculiaridades, quem eram e quem haviam sido no contexto de seu ofício. Percebemos, ainda, que através do diálogo se abria a possibilidade de refletir sobre o vivido, explorando e clarificando razões e significados das suas ações e decisões. De alguma forma foi como aprofundar o sentido da vida e do trabalho, nele encontrando um especial valor. Los nombres comerciales, marcas y modelos de los equipos y herramientas informáticas que deban indicarse, se escribirán en cursiva. Lo mismo aplica a palabras de otros idiomas distintos al español.

3. ANALISANDO COMPROMISSOS E PRODUZINDO INFERÊNCIAS SOBRE OS ACHADOS

Tomamos o referencial de Crosswel, que pontua seis compromissos presentes nos professores reconhecidos por seus alunos e que alcançam uma condição de bem-estar na profissão, para organizar as inferências desse estudo. Sem a pretensão de esgotar um tema tão significativo que interpela a profissão docente, tomamos os compromissos propostos pelo autor como matriz de nossas reflexões, a partir do material empírico que sustentou esta investigação.

- **Compromisso como paixão.** No caso de nosso estudo envolve o que alguns dos nossos interlocutores mencionaram como vocação, outros como gosto pela profissão ou satisfação ao ensinar. A resiliência se produz pressupondo condições objetivas de trabalho, mas, principalmente, uma condição subjetiva, uma opção por um ofício reconhecido por sua ação transcendental. A conjugação liberdade/autoridade responsabiliza o professor e se manifesta pelo prazer em ensinar. Day (2018) destaca o valor da paixão como princípio ordenador das propostas de ensino, fundamentadas no compromisso, na colaboração e no entusiasmo em relação ao potencial de crescimento dos alunos.

- **Compromisso com a inversão de seu tempo**, que pode ser traduzido pela disponibilidade generosa de partilhar saberes com os estudantes e com os pares. Nos depoimentos dos nossos respondentes se evidenciou uma dimensão de solidariedade, de compreender o conhecimento como um bem coletivo, ou seja, quanto mais se reparte, mais ele se fortalece. A disponibilidade refere-se a uma atitude de generosidade que caracteriza o docente experiente que reparte seu capital cultural incluindo a dimensão de um compromisso político.

- **Compromisso como preocupação pelo bem-estar e rendimento dos estudantes**. Para nossos respondentes a condição de aprendentes que ainda tomam para si, se reflete numa empatia com seus aprendizes. Revelam uma atenção especial ao ensino que desenvolvem na universidade. Tomam o necessário rigor, numa dimensão que se aproxima da teoria freireana, em que a seriedade e a exigência coexistem com a alegria e a curiosidade. Procuram que os estudantes gostem da matéria de ensino, revelada pelo seu próprio entusiasmo e o sentido que dão ao que ensinam.

- **Compromisso como responsabilidade de manter o saber profissional**. Esta dimensão foi exponencialmente mencionada pelos docentes que ouvimos. E, para tal, a prática profissional se constitui com especial importância e revela a preocupação de Sennett (2021) com a dimensão da artesanaria, da arte do saber de seu ofício. As atividades de pesquisa também foram mencionadas como fundamentais. Mas consideram que se constituem como um referente para os estudantes quando estes percebem a relação afetiva do docente com seu campo de saber e o investimento que faz para com ele interagir. Afirmam que a prática profissional e a pesquisa deixam “vivo” o ensino, pois o conhecimento está em constante reelaboração e recontextualização.

- **Compromisso como distribuição do saber e de valores**. Ao relatarem suas trajetórias de desenvolvimento profissional, nossos interlocutores mencionaram de forma recorrente, a necessidade que foram sentindo de aprimorar a condição pedagógica e didática do seu fazer. Os saberes próprios do ensinar e do aprender, no dizer de muitos deles, exige uma fundamentação teórica, que lhes faltava inicialmente. Reconhecem que cada área de conhecimento tem suas culturas e que a pedagogia uni-

versitária é plural. Mas a necessidade de uma base comum de compreensões pedagógicas é o que sustenta a profissão de professor. Mencionam que a forma como se ensina revela valores e que é preciso que o docente exerça essa condição conscientemente.

- **Compromisso como participação na comunidade acadêmica.** Foi recorrente, nos discursos dos professores que participaram do estudo, que suas aprendizagens profissionais foram marcadas por acontecimentos políticos de âmbito local e nacional. Dada a geração a que pertencem, muitas menções à ditadura militar (1964-1985) foram presentes, tanto nos seus aspectos restritivos como no que representaram no estímulo à participação, por tanto tempo represada. O professor, em que pese ter como objeto principal o ensino e a pesquisa, também é um artífice das políticas institucionais, assumindo funções de gestão acadêmica. Foi exponencial nas narrativas de nossos interlocutores a experiência em gestão no âmbito da universidade, de órgãos científicos e sindicais.

- **Compromisso como distribuição social do conhecimento.** Esta dimensão foi incorporada por nós, na classificação de Crosswell e, provavelmente, tenha muito que ver com a condição latino americana que dá destaque à extensão. Mesmo considerando que a menção a essa função universitária tenha tido menor presença no discurso dos docentes que ouvimos, ela se instituiu como importante na trajetória de muitos deles, em especial os da área da educação. Foram recorrentes os relatos que mencionaram participação em projetos extensionistas como desencadeadores de aprendizagens e/ou como expressão de um compromisso político da universidade.

CONCLUSÃO

A conclusão deste estudo é parcial, como tantos outros da mesma natureza. A exploração dos depoimentos fica aquém da riqueza das narrativas e mais ainda da trajetória de vida dos professores. Trata-se de professores que influenciaram e ainda influenciam decisivamente novas gerações.

Os dados recolhidos encontram com facilidade, uma articulação com a teoria que deu suporte a este estudo. Os aportes de Pérez de Lara e Contreras (2010), bem como Canclinnin e Connely (1988) nos permitiram fundamentar o pro-

cesso investigativo e a compreensão das narrativas como artefato poderoso para captar as subjetividades presentes na docência que envolve paixão e compromisso. Assim como Day y Guss contribuíram na mesma direção ampliando os conceitos e as fases de amadurecimento da trajetória dos professores ouvidos.

Todos os autores a quem recorreremos se constituíram na base teórica que permitiu ao estudo assumir uma condição processual de interesse nos saberes da docência universitária.

É evidente, como já demonstraram outros estudos, que a docência universitária envolve uma combinação de competências técnicas e condições pessoais. Os docentes como pessoas, forjados nas suas peculiares trajetórias, não se separam dos professores como profissionais do ensino e da pesquisa. A docência é uma ação humana e como tal não suporta neutralidade. Os professores se implicam em seus fazeres. Na medida em que são capazes de refletir sobre suas emoções e conhecimento de si, ampliam a capacidade de propor uma ação pedagógica de ensino e aprendizagem.

Os depoimentos reforçam que a resiliência na profissão e o bem estar que ela pode proporcionar está na dependência das condições de trabalho e nas condições subjetivas dos sujeitos. A satisfatória combinação entre as políticas externas e o ambiente institucional favorecem o pleno potencial dos professores. Mas a dimensão da paixão pelo ofício, o amor pelo campo de conhecimento de seu fazer e o gosto de estar com os estudantes se instituem como a base do bem estar na profissão.

Como Day e Gu (2012) “entendemos a docência é uma viagem de esperança! (p. 217)”.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos professores Léo Hartmann, Luiz F. Scheibe, Milton Formoso, Ático Chassot, Newton Cesar Balzan, Antonio Severino, Valdemar Sguissardi, Terezinha Azevedo Rios e Bernadete Gatti a participação generosa neste estudo. Sem eles o texto não seria possível. Suas contribuições para a educação brasileira são exponencialmente maiores do que aqui está descrito. Mas obrigada por me emprestar um pouco de suas vidas para estimular a qualidade da docência na universidade.

REFERENCIAS

- Álvarez, Z., Porta, L., y Sarasa, M.C. (2010). . Itinerarios de la buena docencia a partir de los relatos biográficos docentes. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*. Vol.14. nº 3, pp1- 8.
- Arévalo Vera, A. (2006). *El sentido de la enseñanza de la filosofía en la educación secundaria. Un estudio de caso*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Barcelona, Barcelona]. <https://bit.ly/3Qq0lVn>
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Ed. Universitat de Valencia.
- Bolivar, A; Domingo J.; Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Castells, M. (1999). *O poder da Identidade*. Paz e Terra.
- Conelli, F. M. , Clandinin, D. Jean. (1988). *Teachers as curriculum planners: narratives of experience*. Teachers College Press.
- Conelli, F. M. , Clandinin, D. Jean. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. Pensilvany State University. *Educational Researcher*, Nº 19. June-July), 2-14.
- Contreras, J.; Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- Correia, J. A. (1997). Formação e trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação. In: Canário, R. (org.) *Formação e situações de trabalho*. Porto Editora, pp.7-13.
- Crosswell, L. (2006). *Understanding teacher commitment in times of change*. [Tese de doutorado. Quennslanda University of Tecnology. Brisbane: Austrália].
- Day, Ch. (2018). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea Ediciones.
- Day, Ch., Gu Q. (2013). *Professores: vidas novas, verdades antigas*. Narcea Ediciones.
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa i mejora de la práctica educativa*. Paidós.
- Flores, G.; Yedaide, M. M.; Porta, L. (2013). Grandes Maestros: intimidad entre la educación y la vida. Pasión por enseñar en el aula universitaria. *Revista de Educación*. Año 4. Nº 5, pp.173-188.

- Goodson, I. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. In: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Conselho Mexicano de InvestigaçãO Educativa. Nº19. setembro/novembre.
- Dubar, C. (1997). Formação, trabalho e identidades profissionais. In: Canário, R. (org.) *FormaçãO e situações de trabalho*. Porto Editora, pp.43- 52.
- Hargreaves, A. (2004). *O ensino na sociedade do conhecimento: a educaçãO na era da insegurança*. ArtMed.
- Hubermann, M.(1992). O ciclo de vida profissional de professores . In: Nóvoa, A. (org.) *Vidas de professores*. Porto Editoras. pp.31-61.
- Litwin, E.(1997). Las configuraciones didácticas. Paidós.
- Osório Marques, M. (1992). A Formação do profissional professor. Editora Unijuí.
- Sennet, R. (2021). *O artifice*. Ed. Record. 10ª ed.
- Sergiovanni, T. (1992). Factors wich affect satisfaction and dissatisfaction of teachers. *Journal of education administration*, nº5, pp. 66-81.
- Sousa Santos, B. de. (2000). *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. Cortez Editora.
- Vieira, F. (2013). O professor como arquiteto da pedagogia universitária. IN: *Revista Teias*. UERJ. Volume 14, Nº33, pp: 138-156.