

DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2446-6549.2019.15848>

INTERESPAÇO

Revista de Geografia e Interdisciplinaridade

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: o que ensinam os Professores Eméritos?

TEACHING PROFESSIONAL DEVELOPMENT: what do Professors Emeritus teach?

DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS: les Professeurs Emérites enseignent quoi?

Maria Isabel da Cunha

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Pós-doutora pela Universidade Complutense de Madri. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas – UFPel/Pelotas-RS.
cunhami@uol.com.br / <http://orcid.org/0000-0003-4129-7755>

Marcia Maria Fernandes de Oliveira

Doutora e Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. Pós-doutora em Educação pela Universidade Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Professora do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação e Novas Tecnologias do Centro Universitário Internacional – UNINTER/Curitiba-PR.
marfernandesoliveira@gmail.com / <http://orcid.org/0000-0001-9755-0612>

Recebido para avaliação em 18/08/2019; Aceito para publicação em 10/10/2019.

RESUMO

A pedagogia universitária preocupa-se com a profissão docente, seus saberes e formação. Com esta perspectiva realizamos uma pesquisa com professores que trabalham ou trabalharam em cursos de Geografia em universidades públicas no Brasil e que alcançaram o título de Professor Emérito. Usando os princípios da pesquisa qualitativa, que valoriza a memória, os sete professores que responderam ao convite foram ouvidos em entrevistas semiestruturadas. Os resultados indicaram que os processos de constituição da docência são históricos e culturais, que estes professores desenvolveram trajetórias que articularam o ensino e a pesquisa, podendo ser referências no campo profissional docente.

Palavras-chave: Educação; Professores Eméritos; Desenvolvimento Profissional Docente.

ABSTRACT

The university pedagogy is concerned with the teaching profession, its knowledge and training. With this perspective we carried out a research with teachers who work or worked in Geography courses in public universities in Brazil and that reached the title of Emeritus Professor. Using the principles of qualitative research, which values memory, the seven teachers who responded to the invitation were heard in semi-structured interviews. The results indicated that the processes of teacher education are historical and cultural, and that these teachers developed trajectories that articulated teaching and research, and could be references in the professional field of teaching.

Keywords: Education; Emeritus Professor; Teaching Professional Development.

RÉSUMÉ

La pédagogie universitaire s'intéresse au métier d'enseignant, à ses connaissances et à sa formation. Dans cette perspective, nous avons mené une enquête auprès de professeurs qui travaillent ou ont travaillé sur des cours de géographie dans des universités publiques du Brésil et qui ont obtenues le titre de Professeur Émérite. En utilisant les principes de la recherche qualitative, qui valorise la mémoire, les sept enseignants qui ont répondu à l'invitation ont été entendus lors d'entretiens semi-structurés. Les résultats ont indiqué que les processus de constitution de l'enseignement sont historiques et culturels, que ces enseignants ont développé des trajectoires articulant enseignement et recherche, et peuvent être des références dans le domaine professionnel de l'enseignement.

Mots-clés: Educação; Professores Émérites; Perfeccionnement Professionnel des Enseignants.

INTRODUÇÃO

Vivemos em um contexto global em constantes alterações políticas, econômicas, culturais, ambientais e sociais e é fácil constatar como a sociedade tem valorizado o conhecimento, que parece ser a chave central para esta transformação. Nesse contexto a educação e os processos que dela decorrem assumem destacada posição.

Pryjma e Marcelo (2013) afirmam que as novas demandas sociais têm trazido distintos propósitos para a formação do educando e, para tal, o docente necessita estar preparado para atender as demandas e acompanhar os processos de desenvolvimento e transformação social. A formação docente, considerando-se uma concepção mais ampla, no sentido de integrar a pesquisa com a formação do professor, conduz ao desenvolvimento profissional docente.

Cunha et al. (2010, p. 188 e 189) salientam que o desenvolvimento profissional docente

se insere como elemento de desenvolvimento profissional e de crescimento de professores em sua prática pedagógica e em suas funções como docente. Referimo-nos também, a um processo na trajetória do professor que integra elementos pessoais, profissionais e sociais na sua constituição como profissional autônomo, reflexivo, crítico e colaborador.

Este estudo tem como fundante central o desenvolvimento profissional docente no contexto da formação. Assumindo a concepção de que o desenvolvimento profissional se estende por toda a existência, pareceu importante analisar a trajetória de docentes com significativa resiliência na profissão e reconhecimento de seus colegas e alunos. A expectativa se estabeleceu num processo real, que toma sujeitos concretos e historicamente situados, perguntando o que aconteceu nas suas vidas que os distinguiram no espaço da profissão. A ideia de aprender com o vivido vem potencializando as pesquisas que exploram a memória como dispositivo de construção de conhecimentos.

Como afirmam Janotti e Rosa (1993, p. 08):

que o trabalho com depoimentos orais e histórias de vida concebe-se, muitas vezes, como uma alternativa às interpretações estruturalistas e como contraponto a determinado tipo de discurso homogeneizador, que não reconhece a pluralidade de diferentes versões sobre os acontecimentos.

Para tanto, no estudo aqui apresentado, tomamos como critério de definição de sujeitos, sete professores de cursos de Geografia que obtiveram a titulação de Eméritos por suas Universidades. Esta outorga é proposta pelos Conselhos Superiores das Universidades e se destina a docentes aposentados que tiveram destaque na sua condição profissional, assumindo responsabilidades de ensino, pesquisa, extensão e gestão. A indicação é de iniciativa dos Conselhos Departamentais dos Centros nos quais o docente trabalhou. Muitos deles, ainda que aposentados, continuam a colaborar com as lides acadêmicas, em especial na pesquisa e na formação de pós-graduados. Tal titulação caracteriza-se como a maior honraria presente no meio universitário do Brasil.

Para esta pesquisa, dispomos da cooperação de professores eméritos da ciência geográfica, e com suas permissões, publicizamos seus nomes por crer que também esta é uma forma de reconhecimento. São eles da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) da cidade de Rio Claro/SP, a professora Lúvia de Oliveira, e também da UNESP, do campus da cidade de Presidente Prudente/SP, o professor Marcos Alegre. Os professores José Pereira de Queiroz Neto e o professor Carlos Augusto de Figueiredo Monteiro, ambos da Universidade de São Paulo (USP); participaram também os professores Luiz Fernando Scheibe e Joel Robert Georges Marcel Pellerin ambos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); e da região nordeste do país, o professor José Borzacchiello da Silva, emérito da Universidade Federal do Ceará (UFC).

A finalidade de trabalhar com professores eméritos se fundamenta justamente no fato de que seus caminhos podem auxiliar nos modos de edificação da professoralidade docente, sobretudo, considerando os destaques que possibilitaram para que fossem identificados pelos seus grupos. Acreditamos que possam contribuir significativamente nos espaços da docência no ensino superior e da formação de docentes, instigando pensamentos que suscitem em práticas universitárias. Também procuramos que os registros configurem-se como um mecanismo de valorização das memórias dos docentes, representando uma condição geracional que pode inspirar outros professores. Pode servir, também, como parte do acervo documental sobre as trajetórias acadêmicas nas universidades brasileiras.

Algumas questões foram propostas para guiar o processo investigativo, tais como: A prática pedagógica desenvolvida: Como o ensino ocupava seu tempo na Universidade? Como eram seus alunos? Quais eram os maiores desafios? E como foi sua inserção na

pesquisa, na extensão e na gestão? Os contextos de formação: Que requisitos eram exigidos para que alguém se tornasse professor universitário? Como foi sua trajetória de formação nesse contexto? Havia estímulo à formação continuada? Havia espaço para os saberes pedagógicos nessa formação? Havia alguma iniciativa da sua instituição nessa direção?

Nosso propósito nesta pesquisa foi aprender observando a caminhada destes professores, com tanta experiência, que tanto contribuíram em suas comunidades acadêmicas e, também, prestigiar seus saberes e práticas, que, sem dúvida, favorecem na atuação de professores no ensino superior.

Há iniciativas importantes em várias universidades brasileiras que vem apostando no desenvolvimento profissional dos seus docentes, por meio de distintas iniciativas de formação permanente.

Dewey (2010) - no trabalho intitulado *Experiência e Educação* - afirma a validade do princípio de que a educação, para alcançar seus objetivos tanto referentes ao indivíduo como à sociedade como um todo, deve ter como base a experiência – que é sempre a experiência presente na vida de qualquer indivíduo. Para Dewey (2010, p. 94), “não há disciplina tão severa no mundo quanto a disciplina da experiência sujeita aos testes do desenvolvimento e do direcionamento inteligentes”.

Com esta inspiração procuramos valorizar as trajetórias destes professores. Acreditamos numa concepção intergeracional, que com um capital científico e pedagógico não deve ser desperdiçado, valorizando assim aprendizagens de professores em início de carreira. O professor exerce função essencial para o desenvolvimento social. Portanto, é fundamental que seja valorizada a experiência de professores que foram reconhecidos pelos seus pares.

COMPREENDENDO O CENÁRIO E O PROPÓSITO DA FORMAÇÃO

Acompanhando o cotidiano dos professores universitários tem sido possível observar que suas demandas de trabalho são cada vez mais extensas, em razão da complexidade e diversidade crescente da sociedade contemporânea. Com frequência exige-se que os professores realizem um trabalho de qualidade, que intervenha efetivamente na direção dos processos formativos dos alunos, visando a sua inserção no mundo social e cultural e à ampliação de seus conhecimentos, contribuindo, ainda, para seu ingresso no mundo do trabalho.

Tardif (2012) alerta que, a partir dos anos oitenta, houve um incremento nas pesquisas sobre os saberes docentes no mundo anglo-saxão, expandindo-se,

posteriormente, por toda a Europa. Pode-se confirmar que o mesmo fenômeno aconteceu no Brasil. Essas pesquisas empregam teorias e métodos variados e propõem distintas concepções a respeito dos saberes dos professores. No entanto, o autor acredita que a questão do saber dos professores não pode ser separada das outras dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores, de maneira mais específica. Situa o saber profissional no contexto mais amplo do estudo da profissão docente, de sua história recente e de sua condição de trabalho na escola e na sociedade. Frisa que o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo específico. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em aula e com os outros atores no ambiente institucional. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente.

Nóvoa (1992) explicita que a formação é algo que pertence ao próprio sujeito e se inscreve num processo de ser. A vida e as experiências dos sujeitos, mesclando passado e futuro numa perspectiva processual, vão construindo uma compreensão de movimento, um “ir sendo”, que envolve projetos e perspectivas de futuro. Circunda múltiplas dimensões, incluindo a influência dos mestres, dos livros, das aulas, dos bancos de dados; mas sempre contando com uma intervenção pessoal, ou seja, o significado que o sujeito dá para a informação com que interage. Assim, como afirma Sousa Santos (1988), “todo o conhecimento é autobiográfico”.

Refletindo a respeito da formação de adultos, Cunha (op. cit.) explica que o adulto durante a formação vai constituindo sua história de vida e de uma experiência profissional. Reforça o parecer de Nóvoa (1988, p. 128), para quem, “mais importante do que pensar em formar esse adulto é refletir sobre o modo como ele próprio se forma, isto é, o modo como ele se apropria do seu patrimônio vivencial através de uma dinâmica de compreensão retrospectiva”. Continua o autor afirmando que a formação é sempre um processo de transformação individual, na tripla dimensão do saber (conhecimentos), do saber fazer (capacidades), e do saber ser (atitudes). Para concretizar esse objetivo, Nóvoa supõe “uma grande implicação do sujeito em formação, de modo a ser estimulada uma estratégia de autoformação”, pois “formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar coletivamente em torno da resolução de problemas. A formação faz-se na produção e não no consumo do saber”.

Concordando com as conjecturas dos autores, assumimos a relevância de investigar saberes provenientes da experiência dos professores eméritos, compreendidos como

aqueles que se constituem processualmente no decorrer da vida e no seu desenvolvimento profissional docente.

Num contexto em que se reconhece a complexidade da função docente no cenário contemporâneo, parece ser importante apreendermos com a trajetória de professores que se tornaram referência nos seus grupos acadêmicos e receberam a titulação máxima de eméritos.

Dentro do contexto de desafios para a formação do professor da educação superior, Cunha (2010 p. 25) ressalta que,

a docência como uma atividade complexa, exige tanto uma preparação cuidadosa como singulares condições de exercício, o que pode distingui-la de algumas outras profissões. Este conceito pressupõe que ser professor não é tarefa para neófitos, pois a multiplicidade de saberes e conhecimentos que estão em jogo na sua formação, exigem uma dimensão da totalidade, que se distancia da lógica das especialidades, tão cara a muitas outras profissões, na organização taylorista do mundo do trabalho. Nessa perspectiva, perde-se a compreensão das relações entre as múltiplas dimensões e o objeto de estudo e do trabalho se fraciona.

O exercício da profissão docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes à didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência.

Vaillant e Marcelo (2012) acreditam que as vertiginosas mudanças que estão sendo produzidas em nossas sociedades induzem-nos a crer que o desenvolvimento profissional, longe de ser uma questão voluntária e casual, transformou-se em uma necessidade de qualquer profissional, incluindo os docentes. Estes autores citam Day (1999) para elucidar o desenvolvimento profissional docente.

O desenvolvimento profissional inclui todas as experiências de aprendizagens naturais e aquelas planejadas e conscientes, que tentam direta ou indiretamente beneficiar os indivíduos ou grupos e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas aulas.

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes que se instituem no processo da prática profissional do professor. Em geral não provêm diretamente das instituições que promovem formação e nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. Trata-se de saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões (TARDIF, 2012). Eles

constituem, conforme o autor, por assim dizer, a cultura docente em ação apresentando características próprias, esboçando o que o autor classifica como uma “epistemologia da prática docente”.

Na mesma linha de raciocínio, Dewey (2010, p. 39) afirma que:

Toda experiência é uma força em movimento. Seu valor só pode ser julgado com base no para que e em para onde ela se move. A grande maturidade da experiência de um adulto como educador o coloca na posição de poder avaliar cada experiência dos mais jovens de uma forma que os que têm menos experiência ainda não podem fazer. Sua tarefa como educador é, portanto, ver em que direção caminha a experiência.

Os dados encontrados nesse estudo apontam, sobretudo, para pressuposições que sustentam a perspectiva de docência e a importância da experiência como fonte inspiradora da construção de saberes.

ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa foi estruturada a partir da dimensão qualitativa. Tomamos as entrevistas semiestruturadas como aliadas fundamentais deste processo. Os sete professores que demonstraram interesse ao convite para esta pesquisa são eméritos que trabalham ou trabalharam no curso de Geografia. As entrevistas ocorreram nos anos de 2013/2014 de formas variadas, pessoalmente, por telefone, via contato telefônico e e-mail. Ressalta-se que todos os entrevistados responderam às perguntas e que os textos variaram na extensão.

Ao final das entrevistas foi feita análise e interpretação dos dados, valendo-se das concepções da Análise de Conteúdo de Bardin (2016).

A organização desta entrevista contempla o início da vida universitária; a pesquisa, o percurso e a carreira dos docentes eméritos; à docência universitária; a percepção da universidade e a visão dos interlocutores sobre as políticas públicas de educação no Brasil.

Como tudo começou...

Provocamos os professores a falarem sobre o início da docência, seus percursos, recordações, desafios, ou seja, como aconteceu e quais as repercussões nas trajetórias como docentes.

Alguns professores destacaram que entraram na Universidade por convite, frisando a cultura da cátedra, conforme o professor Scheibe, que iniciou a docência no ano de 1966:

“Naquele tempo a universidade era uma universidade tradicional, não tinha departamentos, tinha cadeiras”. Era composta por professores catedráticos, que eram os grandes detentores das decisões. Neste sentido, complementa o professor Queiroz Neto que começou a ministrar aulas em 1965: “O poder dos catedráticos era impressionante: tinham assento vitalício em todos os Conselhos, dominavam todos os escalões do poder universitário. Dizíamos que tinham poder de vida ou morte sobre seus assistentes, nomeados sem concurso e cuja exoneração era também seu direito exclusivo. Determinavam as disciplinas e seus conteúdos programáticos, distribuíam a regência das disciplinas entre seus assistentes”.

Notamos no decorrer das entrevistas que os eméritos, por serem da mesma área de atuação, em alguns momentos mencionaram-se entre si, evidenciando desta forma que, no campo científico geográfico, foi construído uma comunidade.

A professora Livia de Oliveira¹ mencionou que quando começou a exercer a função da docência, década de 1960, a UNESP não era uma universidade, e sim um instituto isolado, como muitos que foram colocados no interior do estado de São Paulo. A professora relatou que, em Rio Claro, primeiramente começaram os cursos de Pedagogia, Matemática, História Natural e Geografia. Depois de alguns anos vieram os cursos de Estudos Sociais e Física. Salientou que todos se conheciam e trocavam ideias, independente dos cursos.

Já o professor Marcos Alegre, que iniciou sua carreira na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Sorocaba em 1963, salienta que o começo não foi fácil. Segundo ele, havia pouco contato entre os professores, foi indicado pelo professor Aroldo de Azevedo, onde trabalhou por oito anos. Também, inicialmente, trabalhou por dois anos no Instituto Sedes Sapientiae da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), que era na época frequentado unicamente por mulheres.

As declarações dos professores favorecem muitas reflexões. Entre elas a percepção da maioria deles sobre a chegada à Universidade, via cadeiras específicas. Para muitos, ainda era o tempo das cátedras e essa era a modalidade dominante. O momento de entrada para outros coincidiu com a época da ditadura militar, episódio marcante em seus depoimentos. Os professores Queiroz Neto e Borzacchiello mencionaram sobre a ditadura militar, sendo que o primeiro chama atenção para o fato de ter um soldado dentro de sala durante as aulas. O segundo aponta para o contexto da conjuntura política daquele momento, como de medo e de mordação. O professor Borzacchiello iniciou a docência em 1970 e continua até hoje.

¹ Falecida no dia 06 de junho de 2020, atuava como Professora Voluntária Titular na UNESP, Rio Claro.

Dois destes professores, Carlos Augusto de Figueiredo Monteiro (com início da docência em 1955) e Luís Fernando Scheibe iniciaram suas carreiras na Universidade Federal de Santa Catarina, onde o professor Scheibe continua atuante. O professor Joel Pellerin também se integrou (na UFSC, em 1994) vindo da França.

A pesquisa, o percurso e os estudantes

Para a pesquisa há sempre um destaque nos depoimentos dos professores eméritos. Já no início desta entrevista o professor Queiroz Neto ressaltou que entre 1969 e 1970 foi pesquisador contratado pela Comissão de Geografia do CNRS-França, para atuar junto ao Centre de Géomorphologie CNRS, Caen. De 1980 a 1995 foi Pesquisador Associado do Centre de Géomorphologie CNRS no Programa Sol, Relief, Homme. Entre os anos 1986 a 1987 foi pesquisador visitante do Instituto de Edafologia, CSIC, Madrid. Por fim, cabe acrescentar que entre os anos de 1971 a 1979 foi coordenador brasileiro do Convênio entre o Instituto de Geografia e o Departamento de Geografia FFLCH-USP com o Centre de Géomorphologie CNRS na França. De 2002 a 2006 foi coordenador brasileiro do convênio CAPES/COFECUB entre o Departamento de Geografia da USP e o Departamento de Geografia da Universidade de Paris VII, França.

Estimulados a narrarem sobre as mudanças que percebem no contexto atual da Universidade, incluindo a articulação da docência com a pesquisa, não titubearam em afirmar que devem estar sempre juntas. Conforme destacou a professora Lívia de Oliveira, “*a pesquisa e a docência devem ser inseparáveis, a pesquisa engrandece à docência*”.

Já o professor Monteiro frisa: “*o meu período de atuação na USP coincidiu com o período das intervenções militares (dita ditadura), o que levava os alunos a dispensar tempo e esforços nas atividades políticas. Hoje, parece que a grande diferença é o envolvimento dos alunos com as novidades promovidas pelas altas tecnologias. Parece que, como sempre, o equilíbrio está no meio termo. Utilizar os progressos tecnológicos que são inegáveis, mas sem abusar. Para a pesquisa, a tecnologia disponível é extraordinária, mas, infelizmente tem os aspectos nocivos, entre os quais, ressalta, a “cópia” e “plágio”, defeitos que devem ser desmascarados pelo docente*”.

Acreditamos ser significativo explorar a experiência que os docentes tiveram com os estudantes, ao iniciarem suas carreiras, e reconhecerem diferenças quando comparativamente com os atuais alunos.

Enquanto o professor Borzacchiello chamou atenção de que os estudantes “*eram mais pretensiosos. Achavam que a graduação era o final de um processo. Estavam preocupados com o*

ingresso no mercado profissional do ensino básico. Hoje, a preocupação com a qualificação é evidente. O mercado profissional é muito exigente”.

Já o professor Queiroz Neto menciona: *“Enquanto tive contato com os estudantes da graduação, percebi uma modificação sensível de comportamento: tornaram-se ao mesmo tempo menos participativos na política universitária e mais participativos nas questões curriculares”.*

A percepção dos docentes indicaram fatores, quer do contexto político, quer do tecnológico e cultural que incidem sobre o desempenho dos estudantes. Essa compreensão, certamente, implica nas formas de ensinar e aprender e impacta as práticas dos docentes. Tanto professores como alunos não atuam numa sociedade abstrata, mas num tempo e lugar que interferem no desempenho acadêmico. Essa condição refuta a pedagogia descontextualizada e convoca os docentes para uma ressignificação dos processos vividos no interior da universidade.

Os professores eméritos e a docência – tristezas e alegrias

No contexto de trajetória dos nossos interlocutores perguntamos: o que lhes trouxeram dissabores? E o que mais valorizaram positivamente? Para a professora Lívia de Oliveira, *“o que desgosta é a competitividade traiçoeira. A luta desigual por um espaço. O favoritismo a certos grupos e certas ideologias”.*

Já o professor Marco Alegre mencionou que *“um desgosto que sinto, não é em relação à universidade, mas sim relacionado à Geografia. Considero que nossa ciência é integral, é uma só. Ela estuda o mundo em seus aspectos naturais e humanos. Mas pseudo reformadores decidiram que ela deveria ser dividida, ficando Geografia Física de um lado e a Geografia Humana de outro lado. Na USP há dois cursos de Pós-graduação, um em Geografia Física e outro em Geografia Humana”.*

Por outro lado, os aspectos mais apreciados foram o sentido da liberdade de pensamento e do comprometimento social, além de outros fatores mais específicos, conforme elenca o professor Queiroz Neto. Para ele, uma das vantagens foi *“a transformação paulatina do ENEM em exame geral para aquilatar o conhecimento adquirido, facilitando a entrada nas universidades aos que terminaram o ensino de base, possibilitando romper a ditadura dos cursinhos”.* Lembra, ainda, *“a multiplicação das Universidades públicas por todo o país (federais, estaduais e municipais), concorrendo para a melhoria do ensino universitário e, portanto, melhorando o nível dos docentes dos outros níveis do ensino e a democratização do recrutamento para incluir afrodescendentes, populações indígenas e de baixa renda e outras minorias, além do que hoje é realizado artificialmente através de cotas e subvenções”.* Entretanto, os professores também sugerem aspectos que deveriam mudar no atual modelo universitário. Dos sete entrevistados, cinco responderam

em sentido amplo, e mais uma vez a palavra competição se apresenta, conforme o professor Borzacchiello: *“A pergunta é muito aberta. Mas penso que a universidade deve investir mais na reflexão do que na competição”*.

Alguns ressaltaram a importância da docência na vida universitária. Concordaram que tanto a docência como a investigação é fundamental: *“A minha experiência universitária permite-me a reiterar a necessidade básica da docência estribada na pesquisa e vice-versa. São atividades universitárias, inseparáveis, pois formam um todo”*, disse a professora Livia de Oliveira.

Ampliando o contexto sobre este tema questionamos se poderiam fazer um comparativo entre uma boa docência e uma considerada pouco eficiente. O professor Borzacchiello lembrou que a *“boa docência é aquela capaz de preparar pessoas em condição de bom desempenho profissional, cónscios de seu papel político na sociedade. A pouco eficiente é que está dominada pelo pacto da mediocridade, onde uns fingem que ensinam e outros fingem que aprendem”*. No que a professora Livia complementou: *“a boa docência é aquela em que o professor prepara, atualiza, renova seus planos de aula. É aquela em que os estudantes participam ativamente das aulas. É aquela que o professor traz as realidades de fora para dentro. É aquela que o professor procura a interdisciplinaridade, colocando sua disciplina (Geografia) num contexto geral e consonante com as demais disciplinas (principalmente as afins). Pouca eficiência na docência se releva na repetição, na obsolescência dos conteúdos, na monotonia das formas das aulas, ao desinteresse pelos alunos e pela disciplina”*.

Os professores trazem reflexões fundamentadas nas suas trajetórias que se consolidam com a visão do professor Queiroz Neto. Disse ele que, *“a boa docência é a que consegue integrar ensino e pesquisa. A pouco eficiente não alcançaria isso. A boa docência é a que integra os estudantes na pesquisa, a pouco eficiente não o faz”*.

Foi possível destacar características voltadas para um compromisso social, para o preparo da aula e para a integração de ensino e pesquisa, como fatores que se complementam. Eles criticaram a docência em que se ensina de forma superficial, sem comprometimento, usando da repetição, com conteúdos não atualizados e pouco integrados à pesquisa.

Mesmo ressaltando a impossibilidade de generalizar, nossos interlocutores foram críticos com a situação atual.

“Muitos tem horror das salas de aula. Encaram a aula como castigo. Outros, chegam ao absurdo de dizer que a sala de aula é o ambiente dos que não fazem pesquisa”. Essas foram palavras do professor Borzacchiello. A professora Livia de Oliveira apontou que *“o que transparece, pela minha observação, que tanto docentes como discentes não mostram muito ânimo pelo ensino. Há exceções honrosas”*.

“Uma frase de vários anos atrás parece refletir o que muitas cabeças pensam a respeito do papel do ensino nas atividades acadêmicas”, disse o professor Queiroz Neto: “as aulas de graduação são o preço que o professor paga para fazer pesquisa! Nem todos têm consciência da responsabilidade social de ser professor, em qualquer nível”. Essas posições coincidem com a versão do professor Scheibe, ainda que com mais otimismo. “Olha, eu acho que tem havido uma certa priorização da investigação e do conceito de carreira. Mas eu diria que, entre os professores que eu conheço lá da nossa Universidade, tem muita gente com excelente ânimo e boa preocupação pelo ensino... Não acho que os atuais sejam necessariamente melhores ou piores do que os outros”.

Por fim, o professor Marcos Alegre refletiu que: “posso dizer alguma coisa sobre a UNESP de Presidente Prudente. Aqui ainda há um bom relacionamento entre alunos e professores porque quase todas as pesquisas e mesmo excursões de estudo são realizadas em grupos constituídos por alunos e docentes, inclusive, de outras disciplinas ou cursos”.

Como é possível perceber, as percepções encerram contradições, explicitando cenários distintos e entrelaçados. Entre pessimismo e otimismo sobre os novos docentes, os Eméritos registram diferenças, marcadas pelos contextos onde atuam e a proximidade com a nova geração de professores. Mas, se compararmos com a descrição que realizaram sobre suas próprias inserções em tempos idos, é possível perceber o quanto as trajetórias de vida vão marcando a docência.

A universidade e os cenários das políticas educacionais

Mesmo com posições contraditórias, os docentes ouvidos reconhecem que as Instituições de Ensino Superior deveriam manter políticas de estímulos à docência, “incentivando e criando condições favoráveis ao ensino, inclusive, com avaliação criteriosa de desempenho”, como se manifestou o professor Borzacchiello. Tal como ele, a professora Lívia de Oliveira complementou: “em primeiro lugar, propiciar aos docentes uma aquisição de conhecimento atualizado, tanto científico como pedagógico. Em segundo, oferecer condições para essas aquisições de forma e de conteúdo para a melhoria das aulas e oferecer suporte tecnológico e humano para obtenção da qualidade a partir dessa parafernália da informática. Também deveriam ter uma secretária (ou semelhante) para auxiliar a preencher os extensos relatórios, as solicitações de auxílios e bolsas para as instituições governamentais ou não. Dispor de um gabinete individual, climatizado, com boa luz, silenciosos. Por fim, mas não menor, uma remuneração de acordo com o mérito e não simplesmente como um degrau na carreira.

Há nessa posição a evidência de que a docência de qualidade inclui uma infraestrutura adequada e um ambiente de trabalho favorável para os professores e

estudantes. Entretanto, compreendem que essas exigências devem ser obstáculos para as políticas de democratização do acesso ao ensino superior no Brasil.

Disse o professor Borzacchiello: *“vivo os melhores momentos da Universidade brasileira. Entretanto, temo por políticos desonestos, verdadeiros inimigos do ensino público e gratuito. A universidade vai bem melhor, mas tem muitos inimigos. Temos que preservar a função social da universidade, garantindo sua universalidade e compromisso com o novo, com o futuro”*.

“De pronto sou favorável à democratização da educação superior. Mas o buraco está mais embaixo. É urgente e imprescindível a melhoria do Ensino Fundamental para que os alunos cheguem à Universidade alfabetizados, educados social e ambientalmente. Para que os universitários consigam entender as aulas do professor e que considerem as dependências da escola como um bem público e de uso de todos. Em segundo lugar que o Ensino Médio não seja transformado, simplesmente em uma “passagem” para a Universidade”.

O professor Scheibe afirmou ser *“muito a favor das políticas afirmativas; acho que elas não comprometem necessariamente a qualidade do ensino porque, mesmo os que são das minorias, os que entram são os mais classificados. Acho que seria necessário mobilizar alguma coisa para enfrentar o desafio, além de uma discussão cada vez mais séria tanto dentro como fora da universidade, sobre a importância dessas políticas”*.

Na mesma direção opinou o professor Queiroz Neto. *“Sou inteiramente favorável à democratização do acesso ao ensino superior no Brasil e na USP em particular: não me parece que haja necessidade de expor aqui mais uma vez minhas razões que estão dispersas nas respostas às outras questões: por exemplo, sobre o eventual papel do ENEM”*.

Porém, o professor Marcos Alegre lembra que *“há uma discussão muito séria sobre este assunto: O financiamento por meio do ProUni propicia a entrada no curso superior de jovens oriundos das faixas de baixa renda. Parece bom, mas ocorrem muitas fraudes. Outro fato liga-se à discussão sobre a gratuidade no ensino público e também o problema das cotas para os afrodescendentes ou jovens oriundos do ensino médio oferecidos pelo poder público. Tudo isso parece necessitar de amplo debate. É realmente um grande desafio e a sociedade não pode ficar inerte”*.

Ristoff (2014, p. 724) tem defendido estas políticas que foram confirmadas na opinião dos docentes ouvidos neste estudo.

Nas últimas décadas, a educação superior brasileira foi marcada por forte expansão sob todos os aspectos; cresceu o número de instituições, de cursos, de vagas, de ingressantes, de matrículas e de concluintes (...) fica evidente que enfáticas políticas mais recentes de inclusão dos grupos historicamente excluídos deste nível educacional começam a alterar significativamente o perfil do estudante de graduação. Observa-se na última década que um agressivo processo de democratização do campus brasileiro está em curso.

Os professores eméritos demonstraram um alinhamento com esta posição, ainda que salientassem a importância de contínuos debates e de políticas complementares.

Então, quais passos deveria dar a universidade brasileira para enfrentar os desafios do século XXI?

As respostas foram no sentido de maior qualidade: *“repto, lutar pela melhoria da Escola Fundamental e Média públicas e privadas; não nivelar as universidades por baixo, mas dar condições para que a maioria atinja níveis mais altos; selecionar os professores: os melhores e os mais preparados; fechar as Universidades que não atingiram o nível esperado. Abrir novas em locais carentes; o mais importante, porém, e isso depende do Governo (Federal) propor uma POLÍTICA UNIVERSITÁRIA. Pois, as Universidades Estaduais, dependendo do governo Estadual, também deveriam contar com uma Política Universitária, concorde com a Federal”*, disse Livia de Oliveira.

Complementa o professor Marcos Alegre: *“é consenso que a educação é condição ‘sine qua non’ para o desenvolvimento, bem como as pesquisas científico-tecnológicas e, por isso, é muito importante para o país ter, além de bom e completo sistema educacional, também condições para a realização de pesquisas nas mais variadas áreas do conhecimento”*.

E o professor Scheibe concluiu afirmando que: *“precisamos de passos grandes no sentido do aumento da quantidade e da qualidade da universidade pública. E esses campi novos que estão sendo criados precisam ser implementados para cada vez mais termos um ensino público de boa qualidade no país. Eu acho que os passos são efetivamente de ampliar o alcance da universidade; isto aí vai nos ajudar a enfrentar estes desafios de século XXII, além do XXI”*.

Ao tratar de aspectos tão importantes e complementares sobre o cenário da educação superior brasileira, nossos interlocutores relacionaram com suas trajetórias e experiências. Essa condição reafirma que, no decorrer da carreira docente na universidade, o professor constrói seus percursos por diferentes sendas contextualizadas, marcados por ciclos profissionais e condições históricas, políticas e culturais. O olhar de nossos entrevistados sobre os temas que os provocamos reflete suas trajetórias, aquilo que foram e continuam sendo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como tema central o desenvolvimento profissional docente analisado pelo viés da experiência de professores com a maior titulação concebida a eles pelas universidades, que é a de eméritos, provindos de cursos de Geografia de Universidades brasileiras.

Conforme a conjuntura da época, a maioria dos professores eméritos chegou à Universidade por convites, onde obtiveram cadeiras específicas. Frisaram também o período histórico vivido coincidente com o modelo de cátedras e depois com a ditadura militar. Sendo da mesma área, havia relações acadêmicas entre alguns, que citaram estudos de colegas nesse tempo. A formação no exterior direta ou indiretamente foi responsável pelo desenvolvimento científico que alcançaram.

A apreensão da formação como integrante da ação docente foi presente nos depoimentos, como um percurso muitas vezes individual e em outras vezes compartilhado, na construção do próprio conhecimento e aprimoramento constante do próprio desenvolvimento profissional.

Os eméritos percebem a universidade como fundamental para a geração de proposições de suporte ao desenvolvimento profissional docente, e apontaram, inclusive, para as demandas de parcerias e intercâmbios, salientaram a importância de incentivos pelas Fundações Estaduais, CNPq e CAPES.

Explicitaram visões múltiplas sobre os estudantes com que conviveram no início de suas carreiras e com os que convivem agora. A ditadura foi mencionada numa circunstância árdua, mas que estimulava envoltura política da juventude, possibilitando a formação profissional pelo viés da cidadania. Verificam que hoje os estudantes voltam-se mais para as tecnologias, com pouca atuação na política universitária. Apontaram para a jovialidade dos alunos como importante no seu fazer docente. Um dos entrevistados citou a diferença de gênero na sala de aula e como essa condição apresenta características próprias.

As opiniões convergem no que se refere à relação do ensino com a pesquisa. Para os eméritos, a pesquisa se institui como um dever ético.

Manifestaram uma crítica a alguns movimentos que percebem na Universidade, como o autoritarismo, a falta de engajamento e a competitividade, que se acirram em tempos atuais. Ao mesmo tempo valorizaram a liberdade de pensamento e o comprometimento social que se reflete na boa docência, constituindo-se no cuidadoso preparo da aula e na integração entre o ensino e a pesquisa. Partem do princípio que as universidades devem preocupar-se progressivamente com a qualidade da formação que realizam.

São favoráveis às políticas de democratização do ensino superior e advogam por investimentos substanciais também na escola básica, em especial dos sistemas públicos. Reconhecem que esse é um compromisso dos governos, mas também da universidade.

A exploração das trajetórias dos eméritos se constituiu numa fonte rica de

significados para compreender a docência como um fazer em movimento, que revela as condições políticas, sociais e valorativas do ambiente em que se situa.

Valorizar a experiência de professores reconhecidos nas suas comunidades acadêmicas os torna referência de um perfil de docência que pode e deve inspirar os estudos da pedagogia universitária. Não houve a intenção de tomá-los como modelos, mas sim de aprender com suas trajetórias e ressignificá-las no contexto contemporâneo. Certamente são pessoas que construíram saberes importantes e que não podem ser esquecidos nem desperdiçados. Que suas ideias, lutas e posicionamentos sirvam de inspiração. Mais do que repeti-los é preciso honrá-los!

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. reimp. São Paulo: Edições 70, 2016.

CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Trajetoórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara/SP: Junqueira e Martins Editores, 2010.

DAY, Chris. **Developing teachers**: the challenges if lifelong learning. London: Falmer Press, 1999.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Petrópolis/RJ: Ed. Vozes, 2010.

JANOTTI, Maria de Lourdes M.; ROSA, Zita de Paula. História oral: uma utopia? **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 7-16, 1993.

NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores**. Portugal: Editora Porto, 1992.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. 2007. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf>. 2007. Acesso em: 14 jul. 2017.

PRYJMA, Marielda; MARCELO, Carlos Garcia. Aprendizagem docente e os programas de desenvolvimento profissional. In: PRYJMA, Marielda (Org.). **Desafios e Trajetórias para o desenvolvimento profissional docente**. Curitiba: Editora da UTFPR, 2013. p. 37-53.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação (Campinas)**, v. 19, n. 3, p. 723-747, 2014.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Um discurso sobre a Ciência**. Porto: Afrontamento, 1988.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos Garcia. **Ensinando a Ensinar** – As quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.