



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DA PARAÍBA
ESPECIALIZAÇÃO EM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES**

ROBERTA ANDRADE MENESES

**O PROFESSOR DE ENSINO SUPERIOR: DELINEANDO
TRAÇOS IDENTITÁRIOS**

Campina Grande - PB

2014

ROBERTA ANDRADE MENESES

**O PROFESSOR DE ENSINO SUPERIOR: DELINEANDO
TRAÇOS IDENTITÁRIOS**

Monografia apresentada a Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com a Secretaria de Estado da Educação da Paraíba, como um dos requisitos para a conclusão do curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares.

Orientadora: Prof.^a MS. Silvânia Karla de Farias Lima

Campina Grande- PB

2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

M543p Meneses, Roberta Andrade
O Professor de ensino superior [manuscrito] : delineando traços identitários / Roberta Andrade Meneses. - 2014.
30 p.

Digitado.

Monografia (Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares EAD) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à Distância, 2014.
"Orientação: Prof^ª. Silvânia Karla de Farias Lima, Departamento de Filosofia".

1. Ensino Superior. 2. Professor. 3. Identidade Docente. I.
Título.

21. ed. CDD 378.12

ROBERTA ANDRADE MENESES

**O PROFESSOR DE ENSINO SUPERIOR: DELINEANDO
TRAÇOS IDENTITÁRIOS**

Monografia apresentada a Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com a Secretaria de Estado da Educação da Paraíba, como um dos requisitos para a conclusão do curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares.

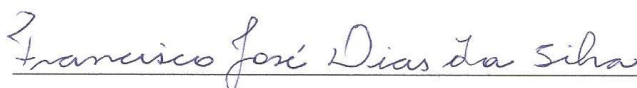
Aprovada em 06/12/2014

Banca Examinadora


SILVÂNIA KARLA DE FARIAS LIMA

Orientadora


MARIA DO SOCORRO MOURA MONTENEGRO



Prof. MS. Francisco José Dias
Examinador (a)

Dedico este trabalho a todos aqueles
que me estimularam
a não desistir.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu melhor amigo e minha fortaleza.

À minha adorada mãe Ana Maria Andrade, por todos os anos de amor e dedicação.

A Elias Vidal de Lucena, incentivador e entusiasta de meus projetos, por não me deixar desistir.

À minha querida e amada irmã Lígia Andrade Rodrigues, por ser uma companheira fiel de todos os momentos.

Aos amigos Richardson, Polliana e Ozana, por terem feito os meus sábados na especialização mais felizes.

À minha orientadora, professora Silvânia Karla de Farias Lima, por gentilmente ter aceitado orientar este trabalho, mesmo diante de todas as dificuldades.

Aos professores Maria do Socorro Moura Montenegro e Francisco José Dias, por terem aceitado examinar e, deste modo, contribuir para este trabalho.

RESUMO

Atualmente, muitos estudiosos têm demonstrado interesse pela temática da identidade (BAUMAN, 2004; BEZERRA, 2009; SILVA, 2009). Coadunando-se a essa perspectiva, o presente trabalho discute a complexa questão da identidade, especificamente a identidade docente e, ainda mais restritamente, a questão da identidade do professor de ensino superior. A partir disso, temos por objetivo geral 1) Delinear traços identitários do professor universitário. E específicos: 1.1) Identificar fatores envolvidos na construção identitária do sujeito professor universitário; 1.2) Analisar as singularidades que marcam a identidade do professor universitário; 1.3) Descrever as percepções desses professores no que tange ao seu fazer laboral. Para tanto, realizamos um estudo de natureza qualitativa e viés exploratório, no qual entrevistamos três professores efetivos de uma universidade pública federal, cada um deles pertencente a uma das três grandes áreas do conhecimento, Exatas, Saúde e Humanas. A partir disso, analisamos as falas desses sujeitos, procurando perceber que concepções acerca de seus papéis profissionais tais sujeitos indicavam ao refletirem sobre o exercício da docência e comprometimento com a função. Em face do exposto, estaremos operando sobre o discurso, enquanto objeto de estudo, tomando-o como uma forma de materialização da ideologia. Assim, partimos das contribuições de Eckert-Hoff (2008), notadamente a partir da noção de *escritura de si*, entendida como a construção e desconstrução do sujeito, no falar de si; além das contribuições de Cazarin (2007), Orlandi (2001). Desse modo, operamos sobre os rastros deixados pelos sujeitos, sinais a serem interpretados, os quais serão notabilizados a partir da identificação de dados recorrentes na tessitura discursiva. Portanto, o sujeito de que tratamos aqui é o sujeito do discurso, que traz consigo as investidas do social, do ideológico e do histórico. As constatações advindas da análise apresentada no presente trabalho apontam que a identidade do professor de nível superior está ligada a um sistema de representações que tornam-se significados a partir da linguagem. Assim, esse sujeito professor mobiliza suas práticas tendo em vista enquadrar-se no sistema de representações no qual se referencia e pelo qual é referenciado.

Palavras-chave: Professor de ensino superior. Sujeito. Identidade.

ABSTRACT

Currently, many scholars have shown interest in the topic of identity (Bauman, 2004; Bezerra, 2009; Silva, 2009). And in line with this perspective, this paper discusses the complex issue of identity, specifically the teaching identity and, more narrowly, the issue of higher education teacher identity. From this, we have the general objective 1) Outline identifying features of the university teacher. And specific: 1.1) Identify factors involved in identity construction of the subject university professor; 1.2) Analyze the singularities which mark the identity of the university professor; 1.3) Describe the perceptions of these teachers in terms of their labor do. Therefore, we conducted a qualitative study, exploratory bias, in which interviewed three effective teachers from a public university, each belonging to one of three major areas of knowledge, Physical, Health and Human. From this, we analyze the speeches of these subjects, seeking to notice that conceptions of their professional roles such subjects indicate any to reflect on the practice of teaching and commitment to function. In view of the above, we are working on the speech, as an object of study, taking it as a form of materialization of ideology. Thus, we set the contributions of Eckert-Hoff (2008), especially since the concept of writing itself, understood as the construction and deconstruction of the subject, in talking about themselves; addition to the contributions of Cazarin (2007), Orlandi (2001). Thus, we operate on the tracks left by the subjects, signals to be interpreted, which will be notated from recurring data identifying the discursive fabric. Therefore, the subject we are dealing with here is the subject of the speech, which brings with it the endowments of social, ideological and historical. The findings arising from the analysis show that the top-level teacher's identity is linked to a system of representations that become meanings from the language. So this fellow teacher mobilizes its practices in order to fall within the system of representation in which reference and by which it is referenced.

Keywords: Higher Education Professor. Subject. Identity.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	8
1. APORTE TEÓRICO.....	10
2. APORTE METODOLÓGICO.....	17
3. RESULTADO E DISCUSSÃO.....	20
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	27
REFERÊNCIAS	29

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O problema da identidade tem constituído um tema de interesse à teoria social, visto emergirem indícios que apontam para o que alguns autores denominam “crise de identidade”, caracterizada pelo esfacelamento dos quadros de referência que davam aos sujeitos um lugar de estabilidade no mundo social. Para os que partilham da ideia dessa crise, transformações estruturais têm modificado às sociedades modernas e fragmentado paisagens culturais que anteriormente eram sólidas localizações sociais (ALBUQUERQUE, 2006).

Em face disso, várias pesquisas voltadas à esfera educacional têm considerado a necessidade de discutir que representações de identidade são atribuídas ao sujeito professor, entendendo que estas, como outras identidades, também têm sofrido desestabilizações significativas. Tal realidade é motivada, em parte, por um discurso geral que nos últimos anos tem ganhado força, o de que é o professor o principal responsável pelo processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, o desvelamento acerca desse sujeito poderia oferecer esclarecimentos no que tange ao complexo processo que envolve o ensinar e o aprender e que tem sido alvo de tantas críticas em cenários como o brasileiro.

Além disso, a depreciação da carreira docente, fruto de um processo histórico e social que tem legado ao professor o papel de cumpridor de atividades burocráticas e de capacitação, ou ainda, mero aplicador de conteúdos, também subsidia o interesse pelo desvelamento do sujeito professor, tendo em vista a necessidade de uma reconstrução de identidade (BEZERRA, 2009).

No entanto, ao se focar a identidade do sujeito professor, predominam os estudos voltados ao professor de ensino básico, sendo raros os que tratam do professor de nível superior. A partir disso, nos propomos a oferecer contribuições no sentido de um melhor delineamento deste último, entendendo que alguns aspectos diferem estes dois tipos de professor, conforme veremos adiante.

Desse modo, o presente trabalho tem por objetivo geral: 1) Delinear traços identitários do professor universitário. E específicos: 1.1) Identificar fatores envolvidos na construção identitária do sujeito professor universitário; 1.2) Analisar as singularidades que marcam a identidade do professor universitário; 1.3) Descrever as percepções desses professores no que tange ao seu fazer laboral.

Para tanto, analisamos as falas de três professores de uma universidade pública federal, procurando perceber regularidades em seus discursos que pudessem evidenciar um quadro geral de representações no que tange ao exercício da docência e suas atribuições.

A análise empreendida alicerçou-se em três eixos teóricos: a) os subsídios oferecidos pela área da Análise do Discurso (doravante AD), notadamente Pêcheux (1988), Heckert-Hoff (2003); b) estudos de base sociológica que se voltam para a problemática da identidade, tais quais, os de Hall (2006) e Bauman (2004) e finalmente, c) estudos voltados aos aspectos políticos, ideológicos e estruturais da educação superior em contexto brasileiro, a saber, Nunes (2011).

Salientamos ainda, que o plano organizacional deste trabalho consta das presentes considerações iniciais; dos aportes teórico e metodológico; da discussão dos resultados e das considerações finais, seguidas das referências apresentadas no trabalho.

1. APORTE TEÓRICO

Os processos identitários docentes, conforme Silva (2009), são resultado de sucessivas interações entre sujeitos e os meios socioculturais que ocupam em diferentes ocasiões. Nesse sentido, a “crise de identidade” pela qual passa o sujeito professor seria um produto da pós-modernidade¹, marcada pela contínua negociação de sentidos para o estabelecimento das identidades, de modo que estas estão em constante transformação, sendo, acima de tudo, invenções sociais.

Assim, justificam-se algumas considerações acerca da pós-modernidade, objeto de observação de diversos pensadores. Conforme síntese oferecida por Sylvestre (2003), a pós-modernidade pode ser entendida como a era em que a máquina é substituída pela informação; o mundo social perde materialidade, torna-se signo, simulacro, hiper-realidade.

Em consonância com a denominação pós-modernidade, Bauman (2004) aponta o fenômeno da globalização² e em consequência o enfraquecimento do poder do Estado, como substratos da dificuldade atual de construção de identidades sólidas e duráveis. Para o autor, a contemporaneidade é marcada pela liquefação das estruturas e instituições sociais, ou seja, temos atualmente um arranjo social marcado pela fluidez, típica dos líquidos, o que fatalmente tem alcance sobre a busca por uma identidade.

Tal busca estaria marcada pelo traço da ambiguidade, segundo o autor, pois em uma sociedade líquida, o desejo por uma identidade, necessária para nos oferecer algum horizonte de segurança, é também atestador da possibilidade de uma fixidez cada vez mais passível de ser “malvista”, já que os indivíduos devem-se mostrar versáteis, moldando-se conforme as circunstâncias exigem (BAUMAN, 2004, p. 35). Em outras palavras, Bauman nos apresenta a pós-modernidade como a era da modernidade líquida, na qual identidades sociais, culturais, profissionais, sexuais, religiosas são constantemente alvos de transformação, em um movimento constante de transitoriedade.

¹ pós-modernidade tem sido tomada ora como um prolongamento da modernidade, ora como um modo de relação com ela, no entanto, tais interpretações não esgotam as possibilidades de emprego da expressão, tendo em vista a existência de várias definições (COSTA, 2008).

² Para Bauman, globalização define a situação em que o Estado cede lugar às forças do mercado, abrindo mão da manutenção de uma união sólida e inabalável com a nação. (BAUMAN, 2004, p.34).

A partir disso, podemos dizer que a problemática da identidade é um reflexo das condições históricas, sociais e culturais que marcam nosso tempo. Três são as distinções geralmente apresentadas para conceber a questão do sujeito e sua identidade conforme nos esclarece Albuquerque (2006), a saber: 1) o sujeito do iluminismo, 2) o sujeito sociológico e 3) o sujeito pós-moderno.

O primeiro estava baseado na ideia de um indivíduo centrado, unificado e racional; o segundo refletia a ideia de que o sujeito se desenvolvia na relação com os outros, em uma concepção interativa de construção do eu; o terceiro é marcado pela inconstância de uma identidade não fixa, continuamente transformada por formas pelas quais somos representados e interpretados nos sistemas socioculturais em que nos inserimos.

Este último, conforme Hall (2006), é um ser inacabado, cuja composição decorre de identidades abertas e por vezes contraditórias. Assim, as identidades da contemporaneidade são marcadas pelo processo de politização, já que elas podem ser conquistadas ou perdidas de acordo com o modo como o sujeito é representado, não sendo, portanto, automáticas (ALBUQUERQUE, 2006).

Entretanto, embora esse sujeito pós-moderno esteja sempre dividido, inacabado, ele vivencia sua identidade como unificada, reflexo do que Lacan denominou “fase do espelho”. Nessa fase, a criança ainda não teria uma autoimagem como pessoa inteira, assim, seria por meio de sua imagem refletida no espelho, ou ainda, no olhar dos outros, que a criança criaria a fantasia de uma pessoa inteira (SILVA, 2009).

Ao discutir a identidade, Merlucci (2004) afirma que esta pressupõe inevitavelmente o entrelaçamento das dimensões individual e social, desse modo, a identidade possui um caráter intersubjetivo, já que nossa identificação depende do reconhecimento do Outro. Assim, o sistema de relações estabelecidas no grupo de que fazemos parte afirma nossa auto identificação, nos situando.

Nesse sentido, somos atravessados por identidades, no plural, já que os sistemas de representações aos quais nos referenciamos e pelos quais somos reconhecidos se modificam: a família, o círculo de amizades, a profissão. Em outras palavras, a identidade é um processo dinâmico de produção social, logo, a identidade profissional docente se constrói na complexa e contínua gama de relações que se dão entre sujeito e meio sociocultural.

Desse modo, entender a identidade docente requer enquadrá-la no conjunto das mudanças sociais e educacionais ocorridas nos últimos anos. Esteve (1995) destaca que tais mudanças resultaram em: fragmentação do trabalho do professor; aumento das contradições do exercício da docência; elevação das exigências no que tange às atividades desenvolvidas

nesse âmbito; processo de desvalorização social, entre outros. No entanto, há de se considerar que, embora os referidos resultados tenham impacto na identidade docente de um modo geral, não atingiram do mesmo modo professores pertencentes a diferentes níveis de ensino.

Em consonância a Sacristán (1995), Silva (2009) entende que as profissões definem-se basicamente por suas práticas, as quais se comprometem com a realidade social da qual fazem parte. Disso advém, portanto, o condicionamento do trabalho docente aos sistemas educativos e organizações de ensino aos quais pertence. A partir disso, compreendemos que não podemos falar em uma identidade docente, posto que o ensino infantil, fundamental, médio, superior constituem jurisdições diferenciadas. Assim, o nível em que o professor trabalha pode ser elencado como um fator de heterogeneização da profissão. Tal constatação nos leva a admitir que as representações sobre o que é ser professor tornam-se cada vez mais complexas.

Considerando que a identidade está associada a um sistema de representações e que estas são fruto de construções sociais, adquirindo sentido por meio da linguagem e de sistemas simbólicos, são nas representações ligadas a aspectos da função docente que essa identidade se molda.

Assim, ao nos propormos desvelar o sujeito professor de ensino superior, consideramos a necessidade de adentar o campo de suas representações, notadamente, as representações concernentes às suas funções e atribuições enquanto docente.

Para tanto, recorreremos ao conceito de interpelação ideológica (PECHEUX, 1988), compreendido como o processo por meio do qual o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia, sendo conclamado a ocupar um papel em dada formação social. Além disso, nos valem das contribuições de Eckert-Hoff (2008), notadamente a partir da noção de *escritura de si*, entendida como a construção e desconstrução do sujeito no falar de si. Desse modo, operamos sobre os rastros deixados pelos sujeitos, sinais a serem interpretados, os quais serão notabilizados a partir da identificação de dados recorrentes na tessitura discursiva.

Salientamos, ainda, que ao alicerçarmo-nos no campo de estudos da AD, partilhamos do que nos diz Orlandi (2001), segundo a qual, o sujeito em AD é posição e embora sofra a ilusão de ser autônomo quanto a sua constituição ideológica, ele não é origem de si, mas resultado da interpelação ideológica que lhe atribui uma forma-sujeito histórica. A transparência evidente do sujeito é, então, para a AD, ilusória, como também são ilusórias as transparências da língua e da história. Desse modo, é revelando a opacidade constitutiva dessas três modalidades que age a AD, operando na desnaturalização do que só aparentemente

é natural. Portanto, o sujeito de que tratamos aqui é o sujeito do discurso, que traz consigo as investidas do social, do ideológico e do histórico.

Assim sendo, ao investigarmos nossos sujeitos, consideramos a imprescindibilidade de tomá-los conforme as posições que assumem no contexto social, cultural, histórico e ideológico no qual se inserem. Falamos, então, em sujeitos que se fazem ver situados em sistemas sócio-históricos específicos, neste caso, o sistema de educação superior brasileiro, sobre o qual algumas considerações se fazem necessárias.

O termo universidade aparece geralmente vinculado à ideia de local privilegiado de produção e difusão de conhecimento científico e tecnológico e, conseqüentemente, à noção de instituição mantenedora e/ou transformadora da sociedade (CASTELLI e PEDRINI, 2012). No entanto, esse entendimento consensual sobre o que é a universidade tem raízes ideológicas bem anteriores ao nosso momento atual.

O pensamento de Humbolt foi determinante para o estabelecimento de uma determinada ideia sobre o que é uma universidade, ideia essa fortemente arraigada ao argumento de que o ensino e a pesquisa deveriam estar integrados, de modo a promover o avanço do conhecimento (NUNES, 2012). Nesses moldes, a universidade teria na produção de conhecimentos sua essência, isentando-se de preocupações com a formação profissional, o que demandaria a criação de um modelo de universidade livre da regulação estatal. Essa noção de universidade teve forte influência sobre os sistemas de educação superior a partir do fim o século XIX, prevalecendo também durante todo o século XX.

No entanto, a partir da década de 70 do século XX, transformações significativas, dentre as quais se destaca a expansão do acesso ao ensino superior, responsável por elevar progressivamente o número de alunos matriculados nas universidades, conduziram a uma intensa discussão acerca de quais objetivos as instituições de ensino superior deveriam perseguir. A partir disso, esse nível de ensino foi alvo de debates, muitos dos quais motivados pela crença na necessidade de uma ampliação do modelo humboltino de ensino superior, até então preponderante. No Brasil, atualmente, a forma de classificação dos sistemas de ensino, conforme veremos mais adiante, repousa principalmente, na diferenciação entre dois grandes grupos, por um lado, instituições de excelência, marcadas pela prerrogativa da atividade de pesquisa, com clara relação com o modelo de Humbolt, e, por outro, instituições de formação profissional, isentas da obrigatoriedade da atividade de pesquisa.

O primeiro grupo caracteriza-se pela proposta de entrelaçamento entre ensino e pesquisa, base do modelo de universidade defendido por Humbolt, e expressa a ideia de ensino *através* da ciência (NUNES, 2012). Em contexto brasileiro, a defesa por esse modelo

pode ser observada seja em termos de legislação, seja em termos de aplicação de políticas públicas.

Nesse sentido, indícios claros desse ideário de ensino podem ser atestados no texto da Lei de Diretrizes e Bases - LDB - (Lei nº 9.394/96), artigo 43, inciso III, o qual traz entre as finalidades da educação superior a questão do incentivo ao trabalho de pesquisa e investigação científica e, em seu inciso IV, a promoção da divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos por meio do ensino, da publicação e outras formas de comunicação.

Assim sendo, o compromisso das universidades brasileiras com a atividade de pesquisa é claramente apontado nos dispositivos legais que regulamentam o ensino superior no país, como se atesta também pela Constituição Federal de 1988, segundo a qual, em seu artigo 207, as universidades devem obedecer ao princípio da *indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão*. Mais adiante, o artigo 218, em seu *caput*, dispõe que

- O Estado promoverá e incentivará o desenvolvimento científico, a pesquisa e a capacitação tecnológicas (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988).

É justamente a partir da ação do Estado nessa promoção que tem se estabelecido um cenário atual que, conforme Davidovich (2004), faz com as instituições públicas de ensino superior brasileiras sejam as responsáveis por quase toda totalidade da pesquisa aqui realizada. Conforme Nunes (2012), o alto custo demandado por universidades de pesquisa e excelência é a causa da grande maioria dessas instituições serem públicas ou receberem incentivos governamentais diretos. Tal realidade inclui a decisiva atuação de órgãos de fomento como o CNPq - **conselho nacional de desenvolvimento científico e tecnológico** - que atua na formulação e condução de políticas de ciência, tecnologia e inovação.

A aplicação de políticas públicas de incentivo à pesquisa nas universidades brasileiras pode ser atestada pela atual oferta de bolsas de estudo a alunos de graduação e pós-graduação. Um exemplo disso é a bolsa PIBIC³, destinada à iniciação científica na graduação. O PIBIC é parte das políticas fomentadas pelo CNPq e se volta diretamente para o incentivo ao desenvolvimento da atividade de pesquisa e produção científica em domínio acadêmico. Trata-se de um programa destinado a envolver alunos da graduação em atividades de pesquisa a partir da orientação de professores pesquisadores com título de doutor ou equivalente. Esse programa, enquanto parte das políticas públicas voltadas ao ensino superior, nos interessa

³ Programa Institucional de bolsas de Iniciação Científica.

particularmente, pois os sujeitos de pesquisa investigados no presente trabalho são todos professores orientadores PIBIC.

Ainda no que tange ao panorama geral do sistema universitário brasileiro e sua política de distribuição de bolsas de iniciação científica, bolsas de pós-graduação e de projetos de pesquisa, podemos afirmar sua inspiração no modelo *Publish or perish!* (Publique ou pereça) das universidades americanas (MOTTA-ROTH e HENDGES, 2010). Nesse modelo, tanto os membros da comunidade discursiva acadêmica, quanto aqueles que se candidatam à inserirem-se nela, são cobrados quanto à atividade de pesquisa e constante produção de textos de qualidade para publicação.

Consoante a especificidade dos sujeitos de pesquisa investigados neste trabalho, todos docentes de uma universidade pública federal, cabe esclarecermos de modo mais detido o conceito de universidade que orienta a educação superior em contexto brasileiro, já que este nível de ensino pode ser, conforme a LDB, oferecido por universidades e instituições não universitárias (art. 48).

Segundo Catani e Oliveira (2002), a partir dos artigos 53 a 57 da LDB e dos decretos nº 2.207/97 e 2.306/97, é possível estabelecer a seguinte classificação em termos de tipologias das Instituições de Ensino Superior (IES):

-
- **Universidades – caracterizam-se por possuir autonomia didático-científica e pela oferta regular de ensino, pesquisa e extensão.**
 - **Centros universitários – caracterizam-se pela oferta de ensino de excelência, sem a obrigatoriedade de investir em pesquisa e extensão.**
 - **Faculdades Integradas – caracterizam-se por oferecer ensino e, às vezes, pesquisa e extensão.**
 - **Faculdades, institutos superiores ou escolas superiores – caracterizam-se por atuar geralmente em apenas uma área do conhecimento; para expansão da área de atuação, dependem também do aval do Poder Executivo.**
 - **Institutos superiores de educação – caracterizam-se por atuar apenas na formação de professores da educação básica, podendo ser organizados como unidades acadêmicas de IES credenciadas.**
-

A partir do exposto, percebe-se que a LDB promove a segmentação do ensino superior, diferenciando a universidade enquanto instituição de pesquisa e ensino, das demais instituições, caracterizadas essencialmente pela oferta de ensino. Essa diferenciação coloca a universidade brasileira diante de uma tarefa que Nunes (2012) denomina de hercúlea e esquizofrênica, a saber, profissionalizar em massa e simultaneamente ser centro de pesquisa e excelência. Conforme o autor, tal fato acaba por provocar desdobramentos tanto para a qualidade da pesquisa produzida, quanto para a construção de centros de excelência internacionalmente reconhecidos.

Entretanto, as leis que regulamentam o ensino superior no Brasil, presentes, conforme vimos, na Constituição Federal de 1988 e na LDB, são apontadas como “leis que não pegaram”, já que o parque universitário do país nem sempre obedece às regulamentações existentes nesses dispositivos legais (NUNES, 2012). Só para citar um exemplo no que tange aos aspectos que podem ser tomados como em desacordo com o que preconiza a LDB, podemos citar a existência de instituições que mesmo exibindo a denominação universidade não se dedicam à “produção institucionalizada de conhecimento⁴”, embora devesse ser justamente essa uma de suas características definidoras.

⁴ Segundo a LDB, três são as características da universidade: 1) Produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; 2) um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; 3) um terço do corpo docente em regime de tempo integral (NUNES, 2012).

2. APORTE METODOLÓGICO

Nesta seção apresentamos a metodologia empreendida na realização do presente estudo. Inicialmente apontamos a natureza e o tipo da pesquisa realizada; em seguida, esclarecemos os instrumentos e métodos utilizados para coleta dos dados; após isso, voltamos para o levantamento de algumas considerações pertinentes ao entendimento do contexto de geração dos dados; e, por fim, descrevemos nossos sujeitos de pesquisa.

2.1. NATUREZA DA PESQUISA

O estudo apresentado nesta dissertação caracteriza-se por ser de natureza qualitativa, visto que busca entender e interpretar fenômenos e processos socialmente situados em um dado contexto (BORTONI-RICARDO, 2008). Nesse sentido, partilhamos das concepções defendidas por Terhart (1997) apud Krüger (2011), para quem a abordagem qualitativa tem por proposta observar o ambiente social sob um enfoque holístico e integrador no tocante a seus componentes, isto é, tais componentes não podem ser reduzidos a variáveis, conforme o método quantitativo, mas devem ser considerados como um todo.

Desse modo, nossa opção por uma abordagem de natureza qualitativa ampara-se na perspectiva de que ao enfocarmos a questão da identidade docente, lidamos com fenômenos sociais construídos a partir de práticas de linguagem, os quais, dada a sua complexidade, reclamam um tratamento que privilegie a interpretação, já que podem apresentar resistência à mensuração (DESLAURIERS & KÉRISIT, 2012).

Dada a realidade discutida no presente trabalho, no qual nos propomos a investigar as representações ligadas a construção da identidade docente, consideramos o fato de que tais representações resultam da dinâmica complexa que envolve conhecimentos construídos pela interação no interior de agrupamentos sociais.

Tal fato justifica nossa opção por uma abordagem de natureza qualitativa, tendo em vista sua eficácia no que tange à oferta de inteligibilidade às múltiplas relações, nem sempre facilmente perceptíveis, estabelecidas na dinâmica das práticas de linguagem. Assim, partimos da imprescindibilidade de se considerar o contexto para oferecer significado aos fenômenos investigados.

Inserido no paradigma qualitativo, o presente estudo se caracteriza ainda por ter caráter exploratório visto procurar oferecer uma visão geral do fenômeno investigado (OLIVEIRA, 2012). Esse viés exploratório se notabiliza na necessidade de se levar em consideração a lógica interna do grupo pesquisado, seu modo de entender e se inserir em determinada realidade. Assim sendo, incentiva-se que o sujeito pesquisado se revele, sendo livre para pensar e se expressar, além disso, parte-se do reconhecimento de que é preciso esmiuçar a dinâmica da relação entre os sujeitos, suas representações e seu meio, de modo a oferecer inteligibilidade ao fenômeno investigado.

2.2 A ENTREVISTA: MÉTODO E INSTRUMENTO

Tendo em vista atender aos propósitos do presente trabalho, recorreremos à realização de entrevistas qualitativas do tipo semiestruturadas, sem recurso de gravação, de modo que nossos dados foram gerados a partir dos registros escritos produzidos durante as entrevistas.

A opção pela entrevista se deu em razão da necessidade de compreendermos as realidades sociais investigadas, tendo em vista considerarmos esse instrumento um meio privilegiado para explorar em profundidade a perspectivas dos atores sociais (POUPART, 2012). Além disso, entendemos que ao investigar nossos sujeitos, professores universitários, não poderíamos prescindir das perspectivas que estes possuem; em outras palavras, era preciso conhecer internamente as questões que enfrentam por meio do acesso às suas experiências.

Nesse sentido, tomamos a entrevista tanto como método, quanto instrumento, visto ser um método de acesso à experiência dos sujeitos e um instrumento que possibilita perceber o sentido que os próprios sujeitos atribuem às suas ações (POUPART, 2012).

Vale destacar também que ao adotarmos a entrevista qualitativa, admitimos a relevância dos discursos coletados em seu contexto natural. Assim, os aspectos contextuais, enquanto possibilidade de vieses, não devem ser neutralizados, já que os discursos são indissociáveis de seus contextos de produção e enunciação, mas evidenciados, tendo em vista perceber de que modo influenciam o discurso.

2.3. CONTEXTO DE GERAÇÃO DOS DADOS E SUJEITOS DE PESQUISA

Ao definirmos nosso interesse por desvelar a identidade do professor de nível superior, descobrimos, por meio de levantamento bibliográfico inicial sobre o tema, que os trabalhos enfocando a identidade docente se voltam quase que exclusivamente para sujeitos que atuam na educação básica, sendo bastante raros trabalhos que se voltem para o professor da jurisdição referente ao ensino superior.

A partir disso, o primeiro passo foi selecionar os sujeitos para realização do estudo, para tanto, utilizamos os seguintes critérios de seleção: 1) serem professores de uma universidade pública; 2) serem professores efetivos – dedicação exclusiva – da unidade acadêmica na qual atuam.

Assim sendo, visitamos três unidades acadêmicas de uma universidade pública federal, cada uma dessas unidades pertencentes às três grandes áreas do conhecimento - Exatas, Saúde e Humanas - e questionamos sobre a disponibilidade de professores efetivos do quadro oferecerem uma entrevista. Após explicarmos os propósitos da entrevista, alguns professores se dispuseram a participar do estudo, dos quais selecionamos três, sendo cada um desses pertencentes uma das três grandes áreas do conhecimento. Salientamos ainda que os três professores analisados possuem titulação de doutores e desenvolvem atividades de orientação de alunos em projetos de pesquisa.

No que tange ao contexto de geração dos dados, todas as entrevistas foram concedidas nas salas ocupadas pelos professores em suas unidades acadêmicas, fato que parece ter influenciado positivamente na qualidade das entrevistas concedidas, já que os sujeitos demonstraram estar confortáveis mesmo diante das circunstâncias de relativa tensão que inevitavelmente cercam o jogo interativo de uma entrevista.

Nesse sentido, a ausência do recurso da gravação também parece ter influenciado positivamente para o desvelamento dos sujeitos. Reconhecemos que esse ponto representou a impossibilidade de registro preciso de aspectos da fala úteis à interpretação, tais quais, pausas, prolongamentos, repetições, ratificações etc. No entanto, considerando os propósitos aqui envolvidos, concluímos que os registros escritos constituíram material suficiente para identificação de discursos reveladores do conjunto de representações que alicerçam a construção de uma identidade para o professor universitário.

3. RESULTADO E DISCUSSÃO

Nesta seção apresentamos a discussão dos dados por meio da análise das entrevistas realizadas, além dos resultados obtidos, os quais serão alvo de reflexão em nossas considerações finais.

3.1. ANALISANDO AS ENTREVISTAS

Um primeiro aspecto a ser explorado nas entrevistas foi o envolvimento dos professores em atividades de orientação, já que esse aspecto parece constituir um ponto particularizante da trajetória laboral do professor de ensino superior. Considerando que os três sujeitos entrevistados afirmaram submeter com recorrência projetos de pesquisa ao PIBIC, os inquirimos a relatarem suas motivações para tornarem-se orientadores de PIBIC.

Na fala do sujeito 1⁵ sobressai a questão da “cobrança⁶” dos órgãos de fomento como a principal motivação para ser orientador do PIBIC. Afirmou também que o fato de ser orientador PIBIC possibilita ao professor ser “bem visto”.

Com base nas declarações deste professor, duas motivações básicas são elencadas para ser orientador PIBIC: 1) a cobrança; 2) a preocupação com a avaliação externa, ser “bem visto”. A partir do primeiro ponto, podemos depreender um discurso revelador da assimetria de poderes que, no âmbito da instituição universidade federal, estabelece que o professor deva ser orientador de trabalhos de pesquisa, pois isso é dele demandado no nível de uma “cobrança”.

Assim, o indivíduo é interpelado pela ideologia dominante a assumir o papel de pesquisador como parte de suas atribuições enquanto professor de nível superior. Tal fato aponta para a institucionalização do professor dessa jurisdição como sujeito de quem se demanda a atividade de pesquisa. No que tange ao segundo ponto, podemos ratificar a ideia de que a constituição identitária possui uma dimensão social; o que se desdobra na construção da imagem do sujeito a partir do olhar do outro, de modo que o sujeito 1 vê-se impelido a projetar uma imagem de si - ser orientador do PIBIC - motivado pelo respaldo da comunidade

⁵ Por motivos éticos, trataremos os entrevistados por sujeito 1 (professor da área de Exatas); sujeito 2 (professor da área de Saúde) e sujeito 3 (professor da área de Humanas).

⁶ Os trechos em itálico e entre aspas indicam o uso literal da fala dos professores entrevistados.

na qual se insere. Isso se evidencia quando o entrevistado revela que ser “*bem visto*” é um aspecto de relevância para assumir-se orientador.

A menção à atividade de pesquisador como atribuição do professor de ensino superior surge recorrentemente na fala dos entrevistados. Observemos isso na declaração do sujeito 2:

Ao ser perguntado sobre por que resolvera tornar-se orientador PIBIC, o professor afirmou que sua experiência com o ambiente de pesquisa no mestrado de uma “*relevante instituição de ensino superior*” o fez querer reproduzir um ambiente de desenvolvimento de pesquisa na atual universidade em que leciona. Em suas palavras, a partir dessa experiência quis se “*tornar pesquisador*”.

Percebamos que o sujeito 2 promove a projeção de sua imagem, “*pesquisador*”, a partir das representações construídas acerca do que é uma instituição de relevância, a saber, a que propicia a possibilidade de um ambiente de pesquisa. Nesse sentido, o desejo de tornar-se pesquisador desdobra-se no desejo tornar-se relevante.

Diante do mesmo questionamento, o sujeito 3 declara que sua motivação para tornar-se orientador PIBIC foi desenvolver uma pesquisa pela qual tinha interesse, investigar um objeto, revelando-o, pois acredita na “*possibilidade de influenciar e modificar realidades a partir da pesquisa*”.

Na fala desses três sujeitos, a ação de orientar aparece como uma espécie de busca por satisfação – ser bem visto; ser pesquisador; realizar pesquisa pela qual se interessa. Em nenhuma dessas três declarações iniciais os sujeitos mencionam a função educativa de preparar o graduando, pesquisador iniciante. Isso parece indicar, no caso em análise, que as motivações para ser orientador do PIBIC não enderecem foco ao aluno, enquanto aprendiz, mas à pesquisa, enquanto realização de uma necessidade de satisfação pessoal, profissional.

Quando questionados sobre qual o papel do orientador, um dos professores, sujeito 1, não responde à pergunta e direciona o assunto para a problematização da cobrança por pesquisas, publicações, afirmando que o professor na academia está sendo exaurido pelo excesso de tarefas.

Esse desvio em relação à pergunta leva-nos a considerar que assumir um papel para o sujeito orientador pode não constituir ponto tão pacífico. Além disso, o sujeito 1 demonstra necessidade de revelar, contar, ou, conforme Eckert-Hoff (2008), na (im)possibilidade de se dizer, o sujeito recorre ao dispositivo da confissão.

Tal dispositivo, a partir do século XIX, consoante Foucault (1998) apud Eckert-Hoff (2008), passa a ser deslocado para outros contextos que não mais os exclusivamente

religiosos. Inicialmente ligada à penitência, na qual remete ao ato de mostrar-se falho, a prática da confissão passa por consideráveis transformações a partir do protestantismo, da Contrarreforma, da pedagogia do século XVIII e da medicina do século XIX, levando à diversificação tanto das motivações quanto dos efeitos dessa prática, além das formas que toma: interrogatórios, consultas, cartas, narrativas autobiográficas (FOCAULT, 1988, p. 62 apud HECKERT-HOFF, 2008, p. 114).

Assim, o sujeito 1 ignora a questão levantada e continua a falar do que parece constituir ponto nevrálgico no exercício de sua profissão, a cobrança por algo que ele se sente incapaz de dar, pelo menos do modo como gostaria. É a percepção da falta que incomoda o sujeito, levando-o a, por um lado, confessar-se falho, por outro, buscar a absolvição. Vejamos:

“O professor da universidade é cobrado quanto ao ensino, pesquisa e extensão, mas a universidade focaliza o ensino, sabe que a refeição deve ter arroz, feijão e carne, mas só entra com o feijão. Não dá. Não dá.”

Como podemos perceber, ao passo que o sujeito confessa sua falha: *“Não dá. Não dá”*, ou seja, se vê incapaz de atender ao que lhe é exigido enquanto professor universitário, procura também isentar-se do peso da falha, chamando a universidade a assumir papel fundamental nela. No entanto, por mais que culpe a universidade, declarando que há uma distância considerável entre o que ela oferece como condições de trabalho e aquilo que cobra do professor, ele mesmo não consegue se isentar da dor da falha, revelando-se intimamente atingido:

“As condições de trabalho são péssimas”; “Há desvalorização do ser humano.”;
“O que a universidade faz com o professor é assédio moral”.

Interessante perceber a comparação que o sujeito 1 faz das demandas de seu cargo, professor universitário, com uma refeição, que deve ter arroz, carne e feijão, mas para a qual só se costuma receber o feijão. O apelo à metáfora da refeição, aquilo que nos nutre, nos permite a sobrevivência, mais que uma necessidade físico-biológica, um ritual que carrega consigo um grande aporte de significados, desvela o caráter de importância e abrangência que o exercício da função assume para o sujeito, afinal, depois da respiração e da ingestão de água, a alimentação é a mais básica das necessidades humanas (SOUZA, 2012).

A metáfora da refeição traz à tona também o elemento da falta, da incompletude, responsável por fundar o desejo, neste caso, o desejo se coaduna à ideia de “apetite”, pois o sujeito deseja uma refeição digna de despertar o “apetite”, arroz, feijão e carne, mas o que recebe é tão somente o suficiente para matar a “fome biológica”, o feijão, garantia de sobrevivência. Tal quadro acaba por levar ao sentimento de insatisfação, insuficiência, marcas

de sua fala. Assim, o sujeito elenca suas atribuições enquanto professor universitário referindo-se ao ensino, pesquisa e extensão, uma tríade, assim como descreve a refeição em uma relação também tríade, arroz, feijão e carne. Nesse sentido, o jogo metafórico revela o desequilíbrio oriundo da falta, da ausência dos elementos básicos para a manutenção da tríade que estabelece as múltiplas funções do professor: ensinar, pesquisar, publicar, entre outros.

Notemos também, na fala do sujeito 1, o uso dos modais deônticos, que conforme Moirand (1979, p. 14) apud Coracini (2003, p. 195) dizem de modalidades pragmáticas cujo o intento se volta para a incitação do enunciatário, de modo a fazê-lo acatar recomendação de natureza enfática, tomadas como obrigação. Observamos isso em “sabe que a refeição deve ter [...]”; ou seja, o sujeito não contesta as demandas e atribuições de sua função, ele as acata, pois não rejeita a voz institucional da universidade que diz o que deve ter, no entanto, o sujeito revela sua impotência, pois como preparar uma refeição completa com ingredientes incompletos? A angústia e o sentimento de culpa se presentificam, já que o sua função, ou aquilo que se idealizou como sua função, não pode ser integralmente cumprida, acarretando no sentimento de frustração que se ratifica pela repetição da negação: “Não dá. Não dá.” No caso em questão, o dispositivo da confissão parece indiciar a necessidade de uma espécie de absolvição.

O exercício de múltiplas funções pelo professor universitário constitui um ponto estabelecido também nas declarações dos outros dois professores entrevistados, demonstrando que esse é um aspecto consensual da representação construída para este profissional, isto é, trata-se de um traço que parece estar intimamente ligado à sua identidade. Vejamos como isso se dá na declaração do sujeito 2, quando perguntado sobre como avalia o fato de que o professor universitário acabe por exercer múltiplas funções, isto é, ministre aulas, oriente, pesquise, publique, assuma cargos administrativos.

Segundo ele, o perfil multitarefas não tem aspectos negativos: “*Só enxergo aspectos positivos no perfil multitarefas do professor*”. “*Cabe a ele impor os seus limites. É uma questão de escolha.*”

Notemos que para o sujeito 2 a representação do professor como profissional múltiplo atrela-se a aspectos positivos, o que aponta para a busca pelo profissional de excelência, aquele que nos moldes do trabalhador na pós-modernidade é multifuncional, polivalente, além de detentor de papéis outrora diversos, mas não mais distinguíveis, professor, ministrante, pesquisador, produtor etc.

Tal resposta demonstra o sujeito que, interpelado pela ideologia, é só imaginariamente fonte de seu dizer, já que, conforme visto, seu dizer reproduz um discurso

filiado à lógica capitalista de reestruturação dos meios de produção, que inicia, a partir do século XX, uma nova dinâmica do capital, na qual o trabalhador assume-se flexível a diferentes demandas do mercado.

É por meio da interpelação que o sujeito é chamado a assumir seu papel em dada formação social, assujeitando-se às formações ideológicas que lhe são facultadas, embora credite a si autonomia e liberdade de escolha: “*Cabe a ele (professor) impor seus limites. É uma questão de escolha.*” Nesse sentido, percebe-se um apagamento dos condicionantes históricos, sociais e políticos que imprimaram ao professor universitário o perfil que ora se delineia, de modo que o caráter multitarefas é apresentado como uma evidência natural.

Vejamos, agora, como o sujeito 3 discorre sobre a mesma questão:

“*O problema não são as múltiplas tarefas, mas a competência do professor para administrá-las.*”

Nesta declaração, rastreia-se um discurso no qual o sujeito professor é completamente responsabilizado pelo seu sucesso ou fracasso. Também aqui ressoam elementos do reordenamento social das profissões diante das transformações do sistema produtivo, por meio do apelo à noção de competência, termo de amplo conteúdo semântico geralmente vinculado ao desenvolvimento da autonomia para solucionar questões.

O que essas declarações descortinam é a anuência do professor universitário quanto às demandas pela realização de múltiplas atividades. Tal cenário liga-se à estabilização de uma representação sobre o fazer desse profissional, fazer este ancorado na proposta de busca por uma integralidade: o ser que ensina, orienta, pesquisa, publica. Logo, o professor não se furta à idealização do profissional completo.

Diante da adesão à ideia de um professor múltiplo, integral, voltado ao ensino, pesquisa e extensão, inscreve-se o desejo de assumir-se um sujeito-professor diferenciado em virtude da diversificação de seu fazer. Assim, este sujeito deseja o pertencimento ao grupo dos professores da academia, o que o mobiliza na adesão das representações construídas socioculturalmente para este profissional.

Outra questão levantada durante as entrevistas foram as motivações para a manutenção no papel de orientador, de modo que perguntamos aos professores sobre que razões os faziam manterem-se neste papel.

Desta vez surge o aluno, este outro, na fala do sujeito 1, que afirma: “*Eu me sinto gratificado em ver que o aluno cresceu*”; “*É a sensação de dever cumprido.*”

Esta fala traz à tona o gozo relacionado ao exercício da função, pois mesmo diante de todas as adversidades, o sujeito se sente gratificado pela influência positiva que imprime à

formação do aprendiz. Descortina-se, desse modo, um discurso que coaduna-se a responsabilização do professor pela ascensão do aluno. Tal discurso potencializa-se em estudos como o de Eckert-Hoff (2008), no qual a autora analisa narrativas autobiográficas de professores. Conforme ela, o sujeito professor, ao assumir o papel daquele que deve levar o aluno à ascensão, desvela culpa, pois atribui a si mesmo a responsabilização pela vitória ou fracasso do aluno. Tal cenário indica a incorporação de um discurso geral que prega que o professor é o elemento central no processo de ensino-aprendizagem, hiper-responsabilizando-o pelo processo. Relevante perceber que o professor, neste caso, põe o aluno como alvo final de sua iniciativa; é ver o crescimento dele que o faz sentir-se gratificado e insistir no papel de orientador de trabalhos de pesquisa.

Já na fala dos outros dois professores entrevistados não sobressai a responsabilização pelo sujeito aluno/orientando, mas a responsabilização para com a ciência, com o fazer conhecimento, isto é, com a pesquisa, conforme se percebe a seguir:

Ao ser inquirido sobre a permanência no papel de orientador PIBIC, o sujeito 3 afirmou que sua satisfação estava ligada à crença na ciência: “*acredito na ciência como meio de melhorar as coisas*”. Além disso, afirmou que sentia “*satisfação ao contribuir com o mundo do saber, do conhecimento*”.

O sujeito 2 endossa tal perspectiva, pois, segundo ele, sua manutenção no papel de orientador se dá pelo “*prazer de fazer, de pesquisar, pensar, publicar*” e admite: “*não se produz sozinho na academia, o professor precisa do aluno-orientando.*” O professor também fala abertamente de uma questão de “status”, ligada a manter a produção acadêmica em dia, interesse tanto dele quanto do aluno.

Nesse sentido, percebe-se uma relação professor/aluno marcado pela ambiguidade, pois, ao passo que o aluno torna-se altamente relevante, se afastando de um papel de passividade e assumindo lugar decisivo enquanto meio para o desenvolvimento da pesquisa, sobressai também o discurso de autoridade do professor pela clara manutenção da hierarquia. Vejamos como isso se dá nas declarações dos sujeitos 2 e 3 quando perguntados sobre a existência de conflitos com os orientandos no âmbito de realização da pesquisa:

O sujeito 2 afirma não ser comum a existência de conflitos entre ele e seus orientandos, pois “*os alunos sabem que ao aderirem ao programa **devem seguir** às coordenadas do professor*”.

Neste caso, a relação entre professor orientador e aluno orientando no âmbito de realização da pesquisa parece não estar baseada necessariamente na negociação, mas sim

numa composição hierárquica de lugares, como bem atesta o uso do modalizador “*devem seguir*”.

A utilização de modalizadores, além de preposição atestadora de posse, agora na resposta oferecida pelo sujeito 3, reforça posição semelhante, pois, segundo ele, “*o aluno **deve estar** ciente de que se filia à pesquisa **do** professor*”.

Tais declarações apontam para uma expectativa por certa submissão do aluno, no reforço da diferenciação o eu e outro. O eu, professor, autoridade, e o outro, aluno, executante. Nesse sentido, a relação alicerça-se na dinâmica da diferenciação, pois os sujeitos professor/aluno assumem competências diferentes. Diferenciar-se, aqui, é identificar-se nas pontas de uma relação hierárquica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme pudemos contatar, a identidade do professor de nível superior está ligada a um sistema de representações que se tornam significados a partir da linguagem. Desse modo, este sujeito assume-se um profissional com múltiplas funções entre as quais se destaca significativamente a função de pesquisador. Assim, esse sujeito professor mobiliza suas práticas tendo em vista enquadrar-se no sistema de representações no qual se referencia e pelo qual é referenciado.

É, portanto, nas representações construídas socialmente acerca da função do professor universitário - ensinar, orientar, pesquisar, publicar - que a identidade deste sujeito se forma. Diante disso, percebe-se a busca do ideal, do Ser integral, que surge a partir do desejo do Outro: comunidade acadêmica, órgãos de fomento, discurso institucional da universidade.

Nesse sentido, a identidade do professor universitário particulariza-se por sua relação com a atividade de pesquisa, o que implica, inclusive, em uma relação particular com o eixo do ensino, comumente tomado como central em se tratando de atribuições docentes. Ao afirmarmos isso, dizemos que ao assumir-se pesquisador, papel que ancora-se na relação com os alunos orientandos, pois “*não se produz sozinho*”, o professor relaciona-se com o eixo de ensino tomando-o como uma consequência da pesquisa que realiza com o orientando e não como finalidade dela. Isso talvez explique o aparente desprendimento dos entrevistados quanto ao compromisso com seus orientandos, tendo em vista que outros fatores, tais como, o desejo de ser pesquisador, ser bem visto, contribuir com a ciência, mobilizam sua ação como orientador PIBIC e não necessariamente o desejo de preparar o aluno, enquanto pesquisador iniciante.

No entanto, a relação do professor de ensino superior com a atividade de pesquisa, traço específico de sua identidade, não se coaduna, necessariamente, ao conceito de professor pesquisador, cunhado, ao que tudo indica, para os professores de outras jurisdições. Conforme Garcia (2007), o professor pesquisador é aquele que parte de questões relativas à sua prática de ensino, tendo em vista melhor orientá-la. Desse modo, a autora diferencia pesquisa do professor de pesquisa acadêmico-científica, sendo aquela uma iniciativa que se volta para o aprimoramento da prática de ensino.

No que concerne ao professor de ensino superior, é justamente ele o responsável pela pesquisa acadêmico-científica, não há, necessariamente, a preocupação com a pesquisa como reestruturadora da prática de ensino, mas sim com a pesquisa como fim em si mesma, conforme se atesta a partir da fala dos professores pesquisados. Tal particularidade delinea, desse modo, a identidade profissional deste tipo de professor e nos permite perguntar: o que trilhamos, na jurisdição do ensino superior, é o caminho não do professor pesquisador, mas do pesquisador professor?

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. **Michael Foucault, ou como nos tornamos sujeitos**. Revista de Educação NESP. São Paulo, n.3. 2006, p. 06-15.

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BEZERRA, L. **Profissão docente**: a trajetória, a formação e as incumbências desse profissional. Monografia (monografia), Universidade Estadual da Paraíba - Coordenadoria Institucional de Programas Especiais – CIPE. Campina Grande, PB, 2009.

CASTELLI, Maria Dinorá Baccin; PEDRINI. A formação docente no contexto do ensino superior. Disponível em <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2595/563>. Acesso 12. nov. 2014

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. A educação superior. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Org.). **Organização do ensino no Brasil**: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2002.

CORACINI, M. J. “O olhar da ciência e a construção da identidade do professor de língua”. In: Maria José Coracini & Ernesto Bertoldo (Org.). **O desejo da teoria e a contingência da prática**: discursos sobre na sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

COSTA, M. A. M. **Do sentido da contingência a contingência da formação**: Um estudo discursivo sobre a formação de professores de inglês – Tese – (Doutorado) Departamento de letras modernas da faculdade de filosofia, letras e ciências humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

ERKET-HOFF, B. M. **Escritura de si e identidade**: o sujeito professor em formação. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

ESTEVE, J. M. **O Mal-Estar Docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru, SP: EDUSC, 1997.

GARCIA, V. C. G. **Fundamentação teórica para as perguntas primárias**: O que é Matemática? Porque Ensinar? Como se ensina e como se aprende? Apostila, 2007.

MERLUCCI, A. **O jogo do eu**. Rio Grande do Sul: Unisinos, 2004.

NUNES, Edson de Oliveira. **Educação superior no Brasil**: estudos, debates, controvérsias. Rio de Janeiro: Garamond Univrsitária, 2012.

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto**: formação e circulação de sentidos. Campinas: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, M. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Edunicamp, 1988.

POUPART, J.; DESLAURIERS, J.; GROULX, L.; LAPARRIÉRE, A.; MAYER, R.; PIRES, A. **A entrevista de tipo qualitativo**: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NOVOA, A. (org.) **A profissão professor**. Porto: Porto, 1995.

SILVA, M. L. R. **A complexidade inerente aos processos identitários docentes**. Notandum Libro 12 2009 CEMOrOC-Feusp / IJI-Universidade do Porto, 2009.

SYLVESTRE, F. A. **A originalidade e transformação**: A mágica da criação da metaficção de Robert Coover. Dissertação (mestrado). Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista. Araraquara, SP, 2003.