

**A identidade fragmentada do docente universitário: entre condicionantes históricos e desafios contemporâneos**

**Sandra Regina Soares**

Universidade do Estado da Bahia

[ssoares@uneb.br](mailto:ssoares@uneb.br)

**Resumo**

Este artigo<sup>1</sup> analisa os achados, referentes à identidade do docente universitário, que emergiram da pesquisa interinstitucional, financiada pelo CNPQ, “Qualidade do ensino de graduação: a relação entre ensino, pesquisa e desenvolvimento profissional docente”, especialmente no contexto de uma das instituições integrantes desta pesquisa, uma universidade pública da Bahia. Contempla as representações dos participantes, dezenove professores que atuam em cursos de graduação e de pós-graduação *stricto sensu*, acerca da identidade do docente universitário. Os dados, obtidos pela entrevista semiestruturada e tratados pela análise de conteúdo (BARDIN), evidenciaram a existência de quatro dimensões da identidade do docente universitário: domínio profundo do conhecimento e habilidade para transmitir; competência em pesquisa; competências emocionais e relacionais e investimento na formação profissional dos estudantes. Entretanto, essas dimensões não se interpenetram na perspectiva de engendrar uma ressignificação substancial do fazer docente capaz de facilitar um processo de aprendizagem significativa baseado na participação proativa e investigativa dos estudantes.

---

<sup>1</sup> Alguns trechos deste artigo foram publicados no livro **Qualidade do ensino: tensões e desafios para os docentes universitários na contemporaneidade**. Organizado por Sandra Regina Soares e Édiva de Sousa Martins. Salvador: EDUFBA, 2014.

**Palavras-chave:** – docência universitária – desenvolvimento profissional docente - relação ensino e pesquisa - identidade docente

**The fragmented identity of university teachers: between historical constraints and contemporary challenges**

**Abstract**

This article analyzes the findings regarding the identity of the university professor that emerged from the interinstitutional research, funded by the CNPQ, "Quality of undergraduate education: the relationship between teaching, research and professional teacher development", especially in the context of one of the member institutions Of this research, a public university in Bahia. It includes the representations of the participants, nineteen professors who work in undergraduate and postgraduate courses *stricto sensu*, about the identity of the university professor. The data, obtained through the semi-structured interview and treated by the content analysis (BARDIN), evidenced the existence of four dimensions of university teacher identity: deep domain of knowledge and ability to transmit; Research competence; Emotional and relational skills and investment in students' professional training. However, these dimensions do not interpenetrate in the perspective of engendering a substantial re-signification of teacher making capable of facilitating a meaningful learning process based on proactive and investigative student participation.

**Key words:** - university teaching - professional teacher development - teaching and research relation - teaching identity

**La identidad fragmentada del profesor universitario: entre condiciones históricas y retos contemporáneos**

**Resumen**

Este artículo analiza los hallazgos relativos a la identidad del profesor universitario, que surgió de la investigación institucional, financiado por el CNPq, "la calidad de la enseñanza de pregrado: la relación entre la educación, la investigación y el desarrollo profesional de los maestros", especialmente en el contexto de una de las instituciones miembros esta investigación, una universidad pública de Bahía. Incluir las

representaciones de los participantes, diecinueve profesores que trabajan en las carreras de grado y post-grado de estudios, acerca de la identidad del profesor universitario. Los datos obtenidos por medio de entrevistas semiestructuradas y procesados por análisis de contenido (Bardin), revelaron la existencia de cuatro dimensiones de la identidad de la maestra universidad: profundo conocimiento del dominio y la capacidad para transmitir; competencia en la investigación; habilidades emocionales y relacionales y la inversión en la formación profesional de los estudiantes. Sin embargo, estas dimensiones no se entrelazan en la perspectiva de generar una redefinición sustancial de que el maestro sea capaz de facilitar el proceso de aprendizaje significativo basado en la participación activa y de investigación de los estudiantes.

**Palabras clave:** - la enseñanza universitaria - la enseñanza de desarrollo profesional - la relación entre enseñanza y de investigación - identidad docente

### **Contextualizando o estudo**

A discussão sobre a identidade profissional do docente universitário é bastante recente e busca responder aos questionamentos que emergem do contexto de expansão e transformação da educação superior. A identidade deste docente como porta-voz de um saber dogmatizado, capaz de transferir pelo dom da oratória, em aulas magistrais, seus saberes profissionais, não mais atende as necessidades da sociedade contemporânea. Entretanto, essa perspectiva baseada na erudição parece ainda predominar exigindo, fundamentalmente, o domínio de conteúdos específicos de sua área de conhecimento, sem a preocupação de conhecer os estudantes e suas culturas a fim de possibilitar-lhes uma aprendizagem significativa e uma formação profissional voltada para o enfrentamento crítico dos problemas da sociedade. A afirmação dos saberes da pesquisa como integrantes da identidade docente que vem, crescentemente, se institucionalizando

no mundo ocidental, a partir da década de 1980, parece não contribuir para esta direção e, em contrapartida, tem provocado novas tensões para a docência universitária. De um lado, encontra-se a expectativa da sociedade de que a universidade, em cujo seio a pesquisa se estabelece como pano de fundo porque qualifica e prestigia a formação profissional, garanta às novas gerações uma formação que possibilite a inserção no mundo do trabalho. Do outro lado, no contexto acadêmico, a pesquisa entendida como parte da “nova” identidade docente passa a organizar os tempos, práticas e motivações desses profissionais. Cada docente, individualmente, no tempo restrito dedicado ao ensino, está preparado para abordar os temas que pesquisa, pela via da transmissão, historicamente valorizada. De forma geral, os saberes pedagógicos próprios da profissão docente lhes são alheios, seja porque não tiveram uma formação inicial para a docência - exigência básica na constituição de todas as profissões - seja porque não encontram consistentes programas institucionalizados de formação continuada que lhes proporcionem os conhecimentos teóricos e práticos da profissão que abraçaram. Dessa forma, não são estimulados a ultrapassarem as práticas que, de forma mimética, aprenderam com seus antigos mestres.

Neste artigo, analisamos parte dos resultados da pesquisa “Qualidade do ensino de graduação na perspectiva de professores pesquisadores: a relação entre ensino, pesquisa e desenvolvimento profissional docente”, desenvolvida em uma universidade pública da Bahia, que integra um projeto de pesquisa interinstitucional financiado pelo CNPQ. Contemplamos aqui as representações dos participantes, dezenove docentes que atuam simultaneamente em cursos de graduação e de pós-graduação *stricto sensu*, acerca da identidade do docente universitário, buscando apreender como as tensões que vivenciam na universidade impactam nessa identidade. A pesquisa, de natureza

qualitativa, colheu os dados mediante a entrevista semiestruturada e utilizou a análise de conteúdo tipo temática para seu tratamento (BARDIN, 1977).

### **Identidade profissional docente**

As identidades profissionais são maneiras socialmente reconhecidas que possibilitam aos indivíduos se identificarem uns aos outros, no campo de trabalho e do emprego. São configurações que decorrem de interações sociais no contexto das atividades remuneradas, com forte componente biográfico, pois são constituídas de representações tecidas nas trajetórias dos sujeitos ao longo da vida de trabalho (DUBAR, 2006, p.85). Essas representações ativas, conforme Dubar (1997), “[...] estruturam os discursos dos indivíduos em suas práticas sociais ‘especializadas’ graças ao domínio de um vocabulário, à interiorização das ‘receitas’, à incorporação de um ‘programa’. ” Graças ainda, “[...] à aquisição de um saber legítimo que permite, ao mesmo tempo, a elaboração de ‘estratégias práticas’ e a afirmação de uma ‘identidade reconhecida’. ” (DUBAR, 1997, p.100).

Os participantes desta pesquisa, interrogados sobre o que é ser docente universitário expressam suas representações, tecidas na articulação entre o ‘Eu’ e o ‘Nós’, que os fazem sentir-se valorizados e pertencentes a esse grupo profissional. Essas representações foram agrupadas nas dimensões: domínio profundo do conhecimento e capacidade de transmitir; competência em pesquisa; competências emocionais e relacionais e investimento na formação profissional dos estudantes.

A representação do docente universitário como aquele que tem domínio profundo dos conteúdos específicos da matéria sob sua responsabilidade e a capacidade de transmiti-los de forma acessível ao conjunto dos estudantes aparece no testemunho da totalidade dos participantes, como ilustram os depoimentos:

O professor tem que dar conta do seu recado, tem que ter compromisso, tem que ter responsabilidade, tem que cumprir a sua função enquanto educador, enquanto articulador do conhecimento. Então o professor ele tem que estar bem preparado, tem que preparar bem suas aulas, tem que ter responsabilidade para assumir o seu papel. E ele vai direcionar esse conhecimento, tem que estar administrando bem todas as funções dentro da sala de aula. (P13)

O bom professor universitário é o que se comunica bem e que estuda muito. A gente tem experiência de professores que são muito estudiosos, mas, não tem uma boa empatia com a sala, tem sido problema, mas, a gente sabe que é um professor dedicado que estuda, então acho que tem que unir essas duas coisas. (P14)

Essa visão revela a crença, nutrida na trajetória milenar da instituição universidade, de que para ser docente é fundamental e suficiente o domínio de um conjunto de saberes e seu carisma expresso na capacidade de manter uma plateia atenta a uma longa pregação magistral. Assim, o traço distintivo da identidade profissional dos docentes universitários, na sua origem, é a compreensão de possuir um saber profundo, reconhecido, pelos membros dessa corporação e pelos outros atores sociais, como um saber superior, que conforme Farmer (1950, apud DRÈZE e DEBELLE, 1983, p.33), “deve abranger a totalidade dos conhecimentos que não dizem respeito à simples habilidade manual, mas que constituem o saber esotérico necessário à vida social como ao desenvolvimento mais elevado da pessoa humana.” A universidade enquanto associação de sábios e de estudantes tem a nobre missão de conservar e perpetuar os saberes universais.

Tal concepção de ser docente foi preservada no modelo napoleônico de universidade que influencia de forma marcante a configuração do ensino superior no Brasil. Aqui o docente passa a ser detentor e transmissor de um saber produzido pela ciência positivista emergente, voltado essencialmente para a formação de profissionais, em faculdades isoladas, como parte do projeto político da Revolução Francesa de 1789. Os cursos são estruturados em disciplinas, sob a responsabilidade de um docente (seu titular e dono), que individual e independentemente das demais disciplinas, organiza e

desenvolve seu plano de ensino. Disciplinas distribuídas em dois períodos, um básico e outro profissionalizante, que evidenciam a separação e hierarquização entre teoria e prática, conforme a cartilha da racionalidade técnica (ANASTASIOU e ALVES, 2007). Dessa forma, são mantidas as bases para a perpetuação da concepção restrita do docente como aquele que tem domínio profundo dos conteúdos específicos da matéria e sabe transmiti-los.

Essa visão tecida historicamente, indica a desconsideração dos saberes pedagógicos para esse nível de ensino, sob a alegação corrente de que este contempla jovens-adultos que são automotivados independentemente da forma como o docente desenvolve o ensino. Ao que tudo indica, influenciados por essa visão, a maioria dos participantes faz referência a aspectos didáticos numa perspectiva tecnicista de utilização de recursos que possam tornar mais visual e atrativa para os alunos suas aulas expositivas. No enfoque técnico ou academicista de ensino, cuja finalidade é a transmissão dos conhecimentos científicos produzidos pela pesquisa, o saber didático é compreendido como domínio de técnicas, recursos e materiais didáticos para operacionalizar as situações de ensino e garantir o controle de aula (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002).

Em contrapartida, no enfoque de ensino hermenêutico ou reflexivo os saberes didático-pedagógicos incorporam os aspectos relacionados, por exemplo, com a aprendizagem significativa e suas condições entre pessoas adultas, o contexto sociohistórico dos estudantes, planejamento do processo de ensino-aprendizagem, avaliação da aprendizagem. Esses saberes docentes permitem, mais do que instrumentalizar o controle da aula, “[...] realizar uma autêntica análise crítica da cultura pedagógica, o que facilita ao professor debruçar-se sobre as dificuldades concretas que

encontra em seu trabalho, bem como superá-las de maneira criadora. ”

(SUCHODOLSKI, 1979, apud PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p.85,86)

A concepção do docente universitário como aquele que tem domínio profundo dos conteúdos específicos da matéria sob sua responsabilidade e a capacidade de transmiti-los de forma acessível ao conjunto dos alunos sugere ainda, a prevalência, entre os colaboradores da pesquisa, de uma visão de conhecimento “[...] como certo e objetivo, distinto da mera opinião. ” (SANTOS, 1989, p.23), como indica o depoimento: “Tudo muito no racional, na razão, mas que rola uma sedução pela linguagem, pelo jeito de ser, pela confiança de que você tem um conhecimento, não para dar pronto, nem mastigado, mas que você pode indicar coisas. ” (P11)

Essa visão de conhecimento parece remeter a polaridades como: razão-emoção; conhecimento científico-senso comum; sujeito-objeto; dentre outras. Essas polaridades emanam da ciência moderna positivista, com forte incidência na prática docente na universidade, que tem como principais atributos, conforme Santos (1989) o reconhecimento de uma única forma de conhecimento válido, o científico; a objetividade como critério de validade do conhecimento, que por sua vez decorre da separação entre teoria e prática, entre ciência e ética; o rigor do conhecimento como sinônimo da quantificação o que resulta na desconsideração dos aspectos qualitativos dos fenômenos estudados; a visão de neutralidade da pesquisa e da ciência expressa na separação entre sujeito e objeto perdendo de vista a expressividade das pessoas e das coisas.

Tal paradigma, conforme indica Santos (1989; 2005), vem atravessando uma crise profunda que coloca em causa a sua própria forma de compreensão do real e não apenas seus instrumentos metodológicos e conceituais. A crise suscita uma abertura para reconhecer os sinais de um emergente paradigma de ciência e tem o mérito de provocar uma reflexão hermenêutica que leva ao questionamento das “certezas” e do dogma da



autoridade dessa ciência e de seus fundamentos teórico-metodológicos como a única forma válida de produção do conhecimento, com implicações na prática educativa na universidade. Pois, a complexidade dos fenômenos naturais e sociais pressupõe que, tanto o conhecimento como a aprendizagem demandam novas formas de construção e apropriação, envolvendo

[...] os aspectos interativos, recursivos, dialógicos, construtivos, hologramáticos, assim como os socioafetivos, culturais, emergentes e transcendentais; aspectos estes que influenciam nosso sentir/pensar e agir, tanto no que se refere ao conhecimento como à aprendizagem. (MORAES, 2010, p. 36)

Os conhecimentos devem servir, como sugeria Whitehead (1929) lido em Drèze e Debelle (1983), para a compreensão dos problemas complexos da realidade e não como abstrações dela descomprometidas, como verdades acima do bem e do mal. Além do mais, não basta que o docente ofereça esse leque de conhecimentos para que eles sejam apropriados de forma a serem utilizados no enfrentamento dos desafios da prática profissional, é fundamental que a aula seja conscientemente adotada como estratégia geradora de aprendizagens significativas, capaz de levar os alunos a perceberem a aplicação de princípios gerais nas situações concretas, priorizando os métodos ativos, valorizando o tempo do estudante. Nessa concepção, os docentes, essencialmente, preparam estudantes para a autoeducação permanente em vez de dotá-los de um saber para utilização definitiva, considerando que estes irão atuar numa sociedade em permanente evolução.

Quanto à dimensão da competência investigativa da representação dos participantes acerca da identidade profissional do docente universitário, ela é assumida pela totalidade dos participantes, para os quais ser docente universitário é sinônimo de ser pesquisador. Este aspecto não se contradiz com a visão do docente como aquele que tem domínio profundo do conhecimento e sabe transmitir, informada pelos participantes,

pois, é graças ao potencial de ampliar seus conhecimentos, de assegurar maior propriedade sobre eles e enriquecer sua exposição que percebem a importância da pesquisa nas suas práticas docentes.

Então mesmo que ele não esteja vinculado com a pesquisa, mas a pesquisa praticamente é o fundo da nossa sala de aula, nós não somos meros reprodutores de conhecimento. Nós não pegamos os livros e lemos e parcialmente dividimos os conhecimentos. [...]. Então na pesquisa ele busca, reflete... ele tem um grau de dedicação muito maior que um professor que meramente passa. Você só pode fazer pesquisa, uma boa atividade de graduação se você tiver compromisso, empenho e dedicação, leitura e o salário a mais da dedicação exclusiva. (P15)

Assim, é através da pesquisa que o docente-pesquisador amplia os conhecimentos específicos do seu campo de atuação adquiridos na trajetória formativa (graduação, pós-graduação), como afirma um docente da área de história “tem que ser pesquisador para ampliar seus horizontes”.

A incorporação gradativa do fazer pesquisa como atributo da identidade docente universitário se inicia no Brasil na década de 1930, quando os documentos oficiais sobre o ensino superior passam a afirmar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como princípio que deveria orientar a estrutura e a organização das instituições de ensino superior. Diversas universidades buscaram, em consonância com este princípio, promover um ensino de graduação voltado para o desenvolvimento de atitudes científicas, do questionamento, da leitura crítica da teoria e da realidade, ou seja, um ensino com pesquisa.

A ideia de ensino com pesquisa consistia em passo anterior ao ensino para a pesquisa ou para a formação do pesquisador profissional ou acadêmico. O ensino com pesquisa tratava de habilidades intelectuais básicas para ocorrer a reflexão, e que no caso de continuidade em termos de formação para a pesquisa implicava acrescentar outras qualidades como originalidade, rigor e domínio. (PAOLI, 1988, p. 39)

Entretanto, a partir de 1964, no regime dos militares, quando esse princípio se institucionaliza de forma mais sistemática, essa indissociabilidade, deixa progressivamente de estar presente na graduação, para estar na universidade. E o lócus

privilegiado para a pesquisa passa a ser a pós-graduação *stricto sensu*. Assim, como enfatiza o autor, configurou-se uma separação organizacional entre produção e consumo de conhecimento na universidade, cabendo à pós-graduação a produção e à graduação o consumo reprodutivista. Essa dissociação se efetivou, na prática, de forma naturalizada como se não contrariasse o princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa.

Os nossos participantes parecem comungar com essa naturalização, pois quando fazem referência à inclusão dos alunos nesse processo pela via da “iniciação científica” dos alunos bolsistas e não do ensino com pesquisa nas turmas de graduação. Ao fazerem essa ligação automática acabam ilustrando o pensamento de Demo (1999, p.11) de que o processo de pesquisa está quase sempre associado ou “[...] cercado de ritos especiais, cujo acesso é reservado a poucos iluminados [...]”.

Por considerarem a pesquisa e seus resultados como fomentadores da prática de ensino, revelam o pensamento, mistificado no meio acadêmico, de que a condição de pós-graduado e pesquisador traduz-se automaticamente em aperfeiçoamento da sua condição de exercer a docência. Poucos participantes expressam claramente a contribuição da *expertise* de fazer pesquisa para o desenvolvimento da capacidade de problematizar do conjunto dos alunos da turma, instigando a vontade de conhecer, investigar e buscar soluções para os problemas que os inquietam. Tal situação confirma estudos apontados por Marcelo Garcia (1999) que indicam baixa correlação (0,21) entre a avaliação que os alunos fazem acerca de seus docentes e o volume da produção científica destes. Conforme o autor, verifica-se “[...] um divórcio entre investigação e docência que pode ter consequências graves na qualidade de ensino que os alunos universitários recebem.” (GARCIA, p 244).

Ademais, a pesquisa não é referida pelos participantes como meio de reflexão e aperfeiçoamento da própria prática docente, o que seria desejável compreendendo que a

profissionalidade docente pressupõe a capacidade de conceber e implementar novas alternativas, diante dos problemas enfrentados no cotidiano da sala de aula. A pesquisa sobre a própria prática possibilita assim, a articulação entre ensino, investigação e desenvolvimento profissional, na medida em que “[...] a indagação crítica das práticas é posta a serviço da qualidade da aprendizagem e do desenvolvimento profissional do professor.” (VIEIRA, 2009, p.23)

A dimensão *competências emocionais e relacionais da identidade profissional do docente universitário*, tal como verbalizada pela maioria dos participantes, envolve aspectos na perspectiva do fortalecimento da autoestima do estudante: perceber e se relacionar com o aluno como pessoa (com “compreensão, afeto, amor, respeito”); incentivar o aluno a prosseguir; desenvolver a escuta atenta; sentir prazer diante da evolução do aluno; ser capaz de dialogar; ter abertura para autocrítica, ou seja, ser capaz de assumir que não sabe tudo, de questionar suas certezas, e ter consciência de que não é onipotente “Essa onipotência narcísica que toma essa nossa formação e esse tornar-se mestre, doutor tem essa onipotência. Eu vou entrar aqui, vou dar tal disciplina, tal assunto, vocês estudem e eu quero que vocês reproduzam no final.” (P3). Tal dimensão contempla, ainda, a honestidade de assumir o não saber, como revela o depoimento

Acho que é ser honesto, assumir que tem restrições em algum assunto. [...] Se eles perguntam sobre qualquer procedimento alguma variação eu busco e retorno “está aqui... sei ou não sei”, mas eu busco saber, eu acho que o papel do professor é buscar saber como todo pesquisador é buscar saber. Eu não minto, se sei digo que sei, se não sei digo que não sei. (P12)

Essa dimensão da representação de ser docente tem sido defendida por autores como Pimenta e Anastasiou (2002) quando afirmam que, além do componente cognitivo e intelectual, os docentes sintonizados com a sociedade da informação precisam possuir competências sociais, emocionais e afetivas, considerando-se que a docência é um processo complexo, eminentemente relacional, portanto, pressupõe negociação contínua

de expectativas, interesses, necessidades e valores entre os atores envolvidos e exige posturas éticas.

A dimensão *investimento na formação profissional dos estudantes* da identidade profissional do docente, assumida pela maioria dos participantes, se expressa pela via do investimento na aprendizagem cognitiva dos alunos. Com essa finalidade informam: valorizar o conhecimento prévio dos alunos; identificar através do diálogo as condições cognitivas dos alunos e adequar seu planejamento; despertar a curiosidade e a capacidade descobrir e pensar; transmitir o conteúdo sem rigidez de tempo e sequência; dialogar com os que evidenciam dificuldade de assimilação; ajudar os alunos a superarem bloqueios de aprendizagem.

Os depoimentos dos participantes sugerem uma preocupação com a aprendizagem dos conhecimentos específicos das disciplinas que atuam, e que, provavelmente, abarcam um conjunto de teorias importante para a formação do futuro profissional. Todavia, a relação da teoria ensinada com o campo da prática profissional é pouco referida. A perspectiva mais “conteudista” é compreensível considerando a organização curricular que prevalece nos cursos de formação de profissionais, herança do modelo napoleônico de universidade, que separa e hierarquiza teoria e prática. Tal lógica, conscientemente ou não, se assenta “[...] na convicção de que é possível encontrar na ciência e na técnica uma solução correta para cada caso; considera-se que a verdade é objectiva, única, reside nos fatos e dispensa a interpretação pessoal [...]” (ALARCÃO, 1996, p. 22).

A formação de atitudes é também verbalizada por alguns participantes quando expressam seu compromisso com a formação profissional dos estudantes. As atitudes se relacionam à formação do estudante enquanto leitor e autor (atenção, estudo, questionamento), nesse sentido, o papel do docente é de investir na transformação e não

na reprodução. Outros falam da formação da autonomia intelectual, em outros termos, a capacidade de compreender e lidar com as situações inusitadas da prática profissional. Um participante aponta como caminho para essa formação trabalhar em parceria com os alunos (estabelecer monitorias de ensino, pesquisa e extensão).

Ainda no que tange à formação de atitudes, emerge a necessidade de o docente estabelecer limite na sala de aula, não ser conivente com o descompromisso dos estudantes. Os depoimentos sugerem entretanto, que os limites são estabelecidos unilateralmente, perdendo-se oportunidades de desafiar a autonomia dos estudantes, estimular a reflexão sobre o sentido de suas atitudes e o compromisso com seu próprio crescimento pessoal e profissional, aproximando-se de práticas cristalizadoras do engajamento heterônimo dos formandos no processo de ensino-aprendizagem, privando-os “[...] do conhecimento sobre si mesmo no processo da convivência e da troca, como sinaliza Beillerot (1989). Além disso, [...] faz crer, ao estudante, que ele não merece confiança, não é capaz de fazer opções autônomas [...]” (SOARES, 2008, p.192).

### **Considerações finais**

O estudo permitiu concluir que a identidade do docente universitário que faz parte das representações dos participantes da pesquisa envolve quatro dimensões (domínio profundo do conhecimento e sabe transmitir; competência em pesquisa; competências emocionais e relacionais e investimento na formação profissional dos estudantes) que se justapõem evidenciando nula ou fraca articulação entre si. Ao que tudo indica, essas dimensões não se articulam na prática docente no sentido da facilitação de um processo de aprendizagem significativa baseado na participação proativa e investigativa dos estudantes. Se esta conclusão tem base na realidade, é compreensível considerando-se que a identidade profissional decorre de interações

complexas entre o individual e o social, entre as experiências vividas e os contextos sociais, políticos e institucionais. Contextos marcados pela supervalorização da pesquisa e subestimação da docência. De um lado, a ausência de formação pedagógica dos docentes universitários é uma questão secundária e sem visibilidade nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, responsáveis pela formação do magistério superior (DECRETO 977), inclusive os da área da educação como revela o estudo de Soares e Cunha (2010). De outro lado, “[...] o prestígio profissional (reconhecimento social, capacidade de influência, recompensas intrínsecas e extrínsecas, etc.) lhe é proporcionado **exclusivamente** pela actividade de investigação e pela produção científica.” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 244). Configura-se assim uma identidade docente fragmentada e tensionada entre os condicionantes históricos e os desafios contemporâneos para a docência.

Assim, os dados apontam, em consonância com esse contexto mais geral, uma escassa incorporação na identidade docente da reflexão sobre os saberes relativos à pedagogia universitária. Em contrapartida, é bastante significativa a preocupação com o compromisso e a responsabilidade (“de preparar sua aula”, assiduidade, etc.) no desempenho do papel do docente. Nesse sentido, não seria exagero afirmar que os nossos participantes se empenham em desenvolver sua prática com profissionalismo (entendido como o exercício com competência e ética da prática profissional), mas um profissionalismo descolado da profissionalidade docente (conjunto de atitudes, valores, comportamentos, destrezas, conhecimentos, saberes, estratégias, que caracterizam a profissão), pois conforme Pimenta e Anastasiou (2002) o profissionalismo docente de tipo especial envolve: a) a promoção de um aprendizado cognitivo profundo; b) compromisso com uma aprendizagem profissional contínua; c) aprender a ensinar de forma diferente daquela de seus antigos mestres; d) desenvolvimento da capacidade de

mudar, arriscar e pesquisar; f) investimento na constituição das instituições em que atuam como organizações de aprendizagem entre outros aspectos, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da profissionalidade do docente universitário.

### **Referências**

- ALARCÃO, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In, ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In, ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora.
- ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L.P. (2007). **Processos de Ensinagem na Universidade**. Pressupostos para estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: UNIVILLE.
- BARDIN, L. (1977). **L'analyse de contenu**. Paris: Presses Universitaires de la France.
- BOURDONCLE, Raymond (1991). **Revue Française de Pédagogie**, No. 94, janvier-février-mars, p. 73-92.
- CASTANHO, S.E.M. (2000). A universidade entre o sim, o não e o talvez. In, VEIGA, I.P.A.; CASTANHO, M.E.L.M. (2000). **Pedagogia universitária**. A aula em foco. São Paulo: Papyrus.
- CUNHA, L.A. (2007). **A universidade reformada**. O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. 2ª edição. São Paulo: Editora UNESP.
- CUNHA, M.I. (2005). **O professor universitário: na transição de paradigmas**. 2ª edição. Araraquara: Junqueira & Marin editores.
- CUNHA, M.I. (2003). Verbete pedagogia universitária. In MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: RIES/INEP.
- DEMO, P. (1999). **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 6ª ed. São Paulo: Cortez.
- DUBAR, C. (2006). **A crise das identidades**. A interpretação de uma mutação. Porto: Edições Afrontamento.



- DUBAR, C. (1997). **A socialização**. Construção das identidades sociais e profissionais. Portugal: Porto Editora.
- DRÈZE, J.; DEBELLE, J. (1983). **Concepções de universidade**. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará.
- FABRE, M. (1994). **Penser la formation**. Paris: Presses Universitaires de France.
- LUCARELLI, Elisa (2009). **Teoría y práctica en la universidad**. La innovación en las aulas. Buenos Aires: Mino y Dávila.
- MARCELO GARCÍA, C. (1999). **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora.
- MORAES, M. C. (2010). Ambientes de aprendizagem como expressão de convivência e transformação. In, MORAES, M. C.; NAVAS, J.M.B. (Orgs.) **Complexidade e transdisciplinaridade: teoria e prática docente**. Rio de Janeiro: Wak editora.
- PAOLI, Niuvenius J. (1988). O princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa. **Cadernos CEDES 22**. Educação Superior: autonomia, pesquisa, extensão, ensino e qualidade. São Paulo: Cortez.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L.G.C. (2002). **Docência no ensino superior**. Volume I. São Paulo: Cortez.
- SANTOS, B. S. (1989). **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal.
- SANTOS, B. S. (2005). **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez.
- SOARES, S.R. (2009). A profissão professor universitário: reflexões acerca da sua formação. In, CUNHA, M.I; SOARES, S.R.; RIBEIRO, M.L. (Orgs.). **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: Editora da Universidade Estadual de Feira de Santana.
- SOARES, S.R. (2008). Cidadania e relação com o saber no currículo de formação de professor: desvelando sentidos da prática educativa. **Educação Unisinos**, volume 12, número 3, set-dez.
- SOARES, S.R.; CUNHA, M.I. (2010). **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA.
- TARDIF, Maurice (2002). **Saberes docentes e formação profissional. 5ª edição**. Petrópolis: Ed. Vozes.
- VIEIRA, F.; SILVA, J.L.; ALMEIDA, J. (2009). Transformar a pedagogia na universidade: possibilidades e constrangimentos. In, VIEIRA, F. (Org.).

**Transformar a pedagogia na universidade.** Narrativas da prática. Portugal: De facto editores.

**A identidade fragmentada do docente universitário: entre condicionantes históricos e desafios contemporâneos**

**Sandra Regina Soares<sup>2</sup>**

Universidade do Estado da Bahia

[ssoares@uneb.br](mailto:ssoares@uneb.br)

**Resumo**

Este artigo<sup>3</sup> analisa os achados, referentes à identidade do docente universitário, que emergiram da pesquisa interinstitucional, financiada pelo CNPQ, “Qualidade do ensino de graduação: a relação entre ensino, pesquisa e desenvolvimento profissional docente”, especialmente no contexto de uma das instituições integrantes desta pesquisa, uma universidade pública da Bahia. Contempla as representações dos participantes, dezenove professores que atuam em cursos de graduação e de pós-graduação *stricto sensu*, acerca da identidade do docente universitário. Os dados, obtidos pela entrevista semiestruturada e tratados pela análise de conteúdo (BARDIN), evidenciaram a existência de quatro dimensões da identidade do docente universitário: domínio profundo do conhecimento e habilidade para transmitir; competência em pesquisa; competências emocionais e relacionais e investimento na formação profissional dos estudantes. Entretanto, essas dimensões não se interpenetram na perspectiva de engendrar uma ressignificação

---

<sup>2</sup> Phd em Educação pela Université de Sherbrooke-Qc-Canadá. Pós-doutorado pela UNISINOS-RGS. Profa Adjunta da Universidade do Estado da Bahia-UNEB: Departamento de Educação Campus I; Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade.

<sup>3</sup> Alguns trechos deste artigo foram publicados no livro **Qualidade do ensino: tensões e desafios para os docentes universitários na contemporaneidade**. Organizado por Sandra Regina Soares e Édiva de Sousa Martins. Salvador: EDUFBA, 2014.

substantial do fazer docente capaz de facilitar um processo de aprendizagem significativa baseado na participação proativa e investigativa dos estudantes.

**Palavras-chave:** – docência universitária – desenvolvimento profissional docente - relação ensino e pesquisa - identidade docente

### **The fragmented identity of university teachers: between historical constraints and contemporary challenges**

#### **Abstract**

This article analyzes the findings regarding the identity of the university professor that emerged from the interinstitutional research, funded by the CNPQ, "Quality of undergraduate education: the relationship between teaching, research and professional teacher development", especially in the context of one of the member institutions Of this research, a public university in Bahia. It includes the representations of the participants, nineteen professors who work in undergraduate and postgraduate courses stricto sensu, about the identity of the university professor. The data, obtained through the semi-structured interview and treated by the content analysis (BARDIN), evidenced the existence of four dimensions of university teacher identity: deep domain of knowledge and ability to transmit; Research competence; Emotional and relational skills and investment in students' professional training. However, these dimensions do not interpenetrate in the perspective of engendering a substantial re-signification of teacher making capable of facilitating a meaningful learning process based on proactive and investigative student participation.

**Key words:** - university teaching - professional teacher development - teaching and research relation - teaching identity

### **La identidad fragmentada del profesor universitario: entre condiciones históricas y retos contemporáneos**

#### **Resumen**

Este artículo analiza los hallazgos relativos a la identidad del profesor universitario, que surgió de la investigación institucional, financiado por el CNPq, "la calidad de la enseñanza de pregrado: la relación entre la educación, la investigación y el desarrollo

profesional de los maestros", especialmente en el contexto de una de las instituciones miembros esta investigación, una universidad pública de Bahía. Incluir las representaciones de los participantes, diecinueve profesores que trabajan en las carreras de grado y post-grado de estudios, acerca de la identidad del profesor universitario. Los datos obtenidos por medio de entrevistas semiestructuradas y procesados por análisis de contenido (Bardín), revelaron la existencia de cuatro dimensiones de la identidad de la maestra universidad: profundo conocimiento del dominio y la capacidad para transmitir; competencia en la investigación; habilidades emocionales y relacionales y la inversión en la formación profesional de los estudiantes. Sin embargo, estas dimensiones no se entrelazan en la perspectiva de generar una redefinición sustancial de que el maestro sea capaz de facilitar el proceso de aprendizaje significativo basado en la participación activa y de investigación de los estudiantes.

**Palabras clave:** - la enseñanza universitaria - la enseñanza de desarrollo profesional - la relación entre enseñanza y de investigación - identidad docente

## **Contextualizando o estudo**

A discussão sobre a identidade profissional do docente universitário é bastante recente e busca responder aos questionamentos que emergem do contexto de expansão e transformação da educação superior. A identidade deste docente como porta-voz de um saber dogmatizado, capaz de transferir pelo dom da oratória, em aulas magistrais, seus saberes profissionais, não mais atende as necessidades da sociedade contemporânea. Entretanto, essa perspectiva baseada na erudição parece ainda predominar exigindo, fundamentalmente, o domínio de conteúdos específicos de sua área de conhecimento, sem a preocupação de conhecer os estudantes e suas culturas a fim de possibilitar-lhes uma aprendizagem significativa e uma formação profissional voltada para o

enfrentamento crítico dos problemas da sociedade. A afirmação dos saberes da pesquisa como integrantes da identidade docente que vem, crescentemente, se institucionalizando no mundo ocidental, a partir da década de 1980, parece não contribuir para esta direção e, em contrapartida, tem provocado novas tensões para a docência universitária. De um lado, encontra-se a expectativa da sociedade de que a universidade, em cujo seio a pesquisa se estabelece como pano de fundo porque qualifica e prestigia a formação profissional, garanta às novas gerações uma formação que possibilite a inserção no mundo do trabalho. Do outro lado, no contexto acadêmico, a pesquisa entendida como parte da “nova” identidade docente passa a organizar os tempos, práticas e motivações desses profissionais. Cada docente, individualmente, no tempo restrito dedicado ao ensino, está preparado para abordar os temas que pesquisa, pela via da transmissão, historicamente valorizada. De forma geral, os saberes pedagógicos próprios da profissão docente lhes são alheios, seja porque não tiveram uma formação inicial para a docência - exigência básica na constituição de todas as profissões - seja porque não encontram consistentes programas institucionalizados de formação continuada que lhes proporcionem os conhecimentos teóricos e práticos da profissão que abraçaram. Dessa forma, não são estimulados a ultrapassarem as práticas que, de forma mimética, aprenderam com seus antigos mestres.

Neste artigo, analisamos parte dos resultados da pesquisa “Qualidade do ensino de graduação na perspectiva de professores pesquisadores: a relação entre ensino, pesquisa e desenvolvimento profissional docente”, desenvolvida em uma universidade pública da Bahia, que integra um projeto de pesquisa interinstitucional financiado pelo CNPQ. Contemplamos aqui as representações dos participantes, dezenove docentes que atuam simultaneamente em cursos de graduação e de pós-graduação *stricto sensu*, acerca da identidade do docente universitário, buscando apreender como as tensões que

vivenciam na universidade impactam nessa identidade. A pesquisa, de natureza qualitativa, colheu os dados mediante a entrevista semiestruturada e utilizou a análise de conteúdo tipo temática para seu tratamento (BARDIN, 1977).

### **Identidade profissional docente**

As identidades profissionais são maneiras socialmente reconhecidas que possibilitam aos indivíduos se identificarem uns aos outros, no campo de trabalho e do emprego. São configurações que decorrem de interações sociais no contexto das atividades remuneradas, com forte componente biográfico, pois são constituídas de representações tecidas nas trajetórias dos sujeitos ao longo da vida de trabalho (DUBAR, 2006, p.85). Essas representações ativas, conforme Dubar (1997), “[...] estruturam os discursos dos indivíduos em suas práticas sociais ‘especializadas’ graças ao domínio de um vocabulário, à interiorização das ‘receitas’, à incorporação de um ‘programa’. ” Graças ainda, “[...] à aquisição de um saber legítimo que permite, ao mesmo tempo, a elaboração de ‘estratégias práticas’ e a afirmação de uma ‘identidade reconhecida’. ” (DUBAR, 1997, p.100).

Os participantes desta pesquisa, interrogados sobre o que é ser docente universitário expressam suas representações, tecidas na articulação entre o ‘Eu’ e o ‘Nós’, que os fazem sentir-se valorizados e pertencentes a esse grupo profissional. Essas representações foram agrupadas nas dimensões: domínio profundo do conhecimento e capacidade de transmitir; competência em pesquisa; competências emocionais e relacionais e investimento na formação profissional dos estudantes.

A representação do docente universitário como aquele que tem domínio profundo dos conteúdos específicos da matéria sob sua responsabilidade e a capacidade de

transmiti-los de forma acessível ao conjunto dos estudantes aparece no testemunho da totalidade dos participantes, como ilustram os depoimentos:

O professor tem que dar conta do seu recado, tem que ter compromisso, tem que ter responsabilidade, tem que cumprir a sua função enquanto educador, enquanto articulador do conhecimento. Então o professor ele tem que estar bem preparado, tem que preparar bem suas aulas, tem que ter responsabilidade para assumir o seu papel. E ele vai direcionar esse conhecimento, tem que estar administrando bem todas as funções dentro da sala de aula. (P13)

O bom professor universitário é o que se comunica bem e que estuda muito. A gente tem experiência de professores que são muito estudiosos, mas, não tem uma boa empatia com a sala, tem sido problema, mas, a gente sabe que é um professor dedicado que estuda, então acho que tem que unir essas duas coisas. (P14)

Essa visão revela a crença, nutrida na trajetória milenar da instituição universidade, de que para ser docente é fundamental e suficiente o domínio de um conjunto de saberes e seu carisma expresso na capacidade de manter uma plateia atenta a uma longa pregação magistral. Assim, o traço distintivo da identidade profissional dos docentes universitários, na sua origem, é a compreensão de possuir um saber profundo, reconhecido, pelos membros dessa corporação e pelos outros atores sociais, como um saber superior, que conforme Farmer (1950, apud DRÉZE e DEBELLE, 1983, p.33), “deve abranger a totalidade dos conhecimentos que não dizem respeito à simples habilidade manual, mas que constituem o saber esotérico necessário à vida social como ao desenvolvimento mais elevado da pessoa humana.” A universidade enquanto associação de sábios e de estudantes tem a nobre missão de conservar e perpetuar os saberes universais.

Tal concepção de ser docente foi preservada no modelo napoleônico de universidade que influencia de forma marcante a configuração do ensino superior no Brasil. Aqui o docente passa a ser detentor e transmissor de um saber produzido pela ciência positivista emergente, voltado essencialmente para a formação de profissionais, em faculdades isoladas, como parte do projeto político da Revolução Francesa de 1789.

Os cursos são estruturados em disciplinas, sob a responsabilidade de um docente (seu titular e dono), que individual e independentemente das demais disciplinas, organiza e desenvolve seu plano de ensino. Disciplinas distribuídas em dois períodos, um básico e outro profissionalizante, que evidenciam a separação e hierarquização entre teoria e prática, conforme a cartilha da racionalidade técnica (ANASTASIOU e ALVES, 2007). Dessa forma, são mantidas as bases para a perpetuação da concepção restrita do docente como aquele que tem domínio profundo dos conteúdos específicos da matéria e sabe transmiti-los.

Essa visão tecida historicamente, indica a desconsideração dos saberes pedagógicos para esse nível de ensino, sob a alegação corrente de que este contempla jovens-adultos que são automotivados independentemente da forma como o docente desenvolve o ensino. Ao que tudo indica, influenciados por essa visão, a maioria dos participantes faz referência a aspectos didáticos numa perspectiva tecnicista de utilização de recursos que possam tornar mais visual e atrativa para os alunos suas aulas expositivas. No enfoque técnico ou academicista de ensino, cuja finalidade é a transmissão dos conhecimentos científicos produzidos pela pesquisa, o saber didático é compreendido como domínio de técnicas, recursos e materiais didáticos para operacionalizar as situações de ensino e garantir o controle de aula (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002).

Em contrapartida, no enfoque de ensino hermenêutico ou reflexivo os saberes didático-pedagógicos incorporam os aspectos relacionados, por exemplo, com a aprendizagem significativa e suas condições entre pessoas adultas, o contexto sociohistórico dos estudantes, planejamento do processo de ensino-aprendizagem, avaliação da aprendizagem. Esses saberes docentes permitem, mais do que instrumentalizar o controle da aula, “[...] realizar uma autêntica análise crítica da cultura



pedagógica, o que facilita ao professor debruçar-se sobre as dificuldades concretas que encontra em seu trabalho, bem como superá-las de maneira criadora. ” (SUCHODOLSKI, 1979, apud PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p.85,86)

A concepção do docente universitário como aquele que tem domínio profundo dos conteúdos específicos da matéria sob sua responsabilidade e a capacidade de transmiti-los de forma acessível ao conjunto dos alunos sugere ainda, a prevalência, entre os colaboradores da pesquisa, de uma visão de conhecimento “[...] como certo e objetivo, distinto da mera opinião. ” (SANTOS, 1989, p.23), como indica o depoimento: “Tudo muito no racional, na razão, mas que rola uma sedução pela linguagem, pelo jeito de ser, pela confiança de que você tem um conhecimento, não para dar pronto, nem mastigado, mas que você pode indicar coisas. ” (P11)

Essa visão de conhecimento parece remeter a polaridades como: razão-emoção; conhecimento científico-senso comum; sujeito-objeto; dentre outras. Essas polaridades emanam da ciência moderna positivista, com forte incidência na prática docente na universidade, que tem como principais atributos, conforme Santos (1989) o reconhecimento de uma única forma de conhecimento válido, o científico; a objetividade como critério de validade do conhecimento, que por sua vez decorre da separação entre teoria e prática, entre ciência e ética; o rigor do conhecimento como sinônimo da quantificação o que resulta na desconsideração dos aspectos qualitativos dos fenômenos estudados; a visão de neutralidade da pesquisa e da ciência expressa na separação entre sujeito e objeto perdendo de vista a expressividade das pessoas e das coisas.

Tal paradigma, conforme indica Santos (1989; 2005), vem atravessando uma crise profunda que coloca em causa a sua própria forma de compreensão do real e não apenas seus instrumentos metodológicos e conceituais. A crise suscita uma abertura para reconhecer os sinais de um emergente paradigma de ciência e tem o mérito de provocar

uma reflexão hermenêutica que leva ao questionamento das “certezas” e do dogma da autoridade dessa ciência e de seus fundamentos teórico-metodológicos como a única forma válida de produção do conhecimento, com implicações na prática educativa na universidade. Pois, a complexidade dos fenômenos naturais e sociais pressupõe que, tanto o conhecimento como a aprendizagem demandam novas formas de construção e apropriação, envolvendo

[...] os aspectos interativos, recursivos, dialógicos, construtivos, hologramáticos, assim como os socioafetivos, culturais, emergentes e transcendentais; aspectos estes que influenciam nosso sentir/pensar e agir, tanto no que se refere ao conhecimento como à aprendizagem. (MORAES, 2010, p. 36)

Os conhecimentos devem servir, como sugeria Whitehead (1929) lido em Drèze e DeBelle (1983), para a compreensão dos problemas complexos da realidade e não como abstrações dela descomprometidas, como verdades acima do bem e do mal. Além do mais, não basta que o docente ofereça esse leque de conhecimentos para que eles sejam apropriados de forma a serem utilizados no enfrentamento dos desafios da prática profissional, é fundamental que a aula seja conscientemente adotada como estratégia geradora de aprendizagens significativas, capaz de levar os alunos a perceberem a aplicação de princípios gerais nas situações concretas, priorizando os métodos ativos, valorizando o tempo do estudante. Nessa concepção, os docentes, essencialmente, preparam estudantes para a autoeducação permanente em vez de dotá-los de um saber para utilização definitiva, considerando que estes irão atuar numa sociedade em permanente evolução.

Quanto à dimensão da competência investigativa da representação dos participantes acerca da identidade profissional do docente universitário, ela é assumida pela totalidade dos participantes, para os quais ser docente universitário é sinônimo de ser pesquisador. Este aspecto não se contradiz com a visão do docente como aquele que

tem domínio profundo do conhecimento e sabe transmitir, informada pelos participantes, pois, é graças ao potencial de ampliar seus conhecimentos, de assegurar maior propriedade sobre eles e enriquecer sua exposição que percebem a importância da pesquisa nas suas práticas docentes.

Então mesmo que ele não esteja vinculado com a pesquisa, mas a pesquisa praticamente é o fundo da nossa sala de aula, nós não somos meros reprodutores de conhecimento. Nós não pegamos os livros e lemos e parcialmente dividimos os conhecimentos. [...]. Então na pesquisa ele busca, reflete... ele tem um grau de dedicação muito maior que um professor que meramente passa. Você só pode fazer pesquisa, uma boa atividade de graduação se você tiver compromisso, empenho e dedicação, leitura e o salário a mais da dedicação exclusiva. (P15)

Assim, é através da pesquisa que o docente-pesquisador amplia os conhecimentos específicos do seu campo de atuação adquiridos na trajetória formativa (graduação, pós-graduação), como afirma um docente da área de história “tem que ser pesquisador para ampliar seus horizontes”.

A incorporação gradativa do fazer pesquisa como atributo da identidade docente universitário se inicia no Brasil na década de 1930, quando os documentos oficiais sobre o ensino superior passam a afirmar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como princípio que deveria orientar a estrutura e a organização das instituições de ensino superior. Diversas universidades buscaram, em consonância com este princípio, promover um ensino de graduação voltado para o desenvolvimento de atitudes científicas, do questionamento, da leitura crítica da teoria e da realidade, ou seja, um ensino com pesquisa.

A ideia de ensino com pesquisa consistia em passo anterior ao ensino para a pesquisa ou para a formação do pesquisador profissional ou acadêmico. O ensino com pesquisa tratava de habilidades intelectuais básicas para ocorrer a reflexão, e que no caso de continuidade em termos de formação para a pesquisa implicava acrescentar outras qualidades como originalidade, rigor e domínio. (PAOLI, 1988, p. 39)

Entretanto, a partir de 1964, no regime dos militares, quando esse princípio se institucionaliza de forma mais sistemática, essa indissociabilidade, deixa

progressivamente de estar presente na graduação, para estar na universidade. E o lócus privilegiado para a pesquisa passa a ser a pós-graduação *stricto sensu*. Assim, como enfatiza o autor, configurou-se uma separação organizacional entre produção e consumo de conhecimento na universidade, cabendo à pós-graduação a produção e à graduação o consumo reprodutivista. Essa dissociação se efetivou, na prática, de forma naturalizada como se não contrariasse o princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa.

Os nossos participantes parecem comungar com essa naturalização, pois quando fazem referência à inclusão dos alunos nesse processo pela via da “iniciação científica” dos alunos bolsistas e não do ensino com pesquisa nas turmas de graduação. Ao fazerem essa ligação automática acabam ilustrando o pensamento de Demo (1999, p.11) de que o processo de pesquisa está quase sempre associado ou “[...] cercado de ritos especiais, cujo acesso é reservado a poucos iluminados [...]”.

Por considerarem a pesquisa e seus resultados como fomentadores da prática de ensino, revelam o pensamento, mistificado no meio acadêmico, de que a condição de pós-graduado e pesquisador traduz-se automaticamente em aperfeiçoamento da sua condição de exercer a docência. Poucos participantes expressam claramente a contribuição da *expertise* de fazer pesquisa para o desenvolvimento da capacidade de problematizar do conjunto dos alunos da turma, instigando a vontade de conhecer, investigar e buscar soluções para os problemas que os inquietam. Tal situação confirma estudos apontados por Marcelo Garcia (1999) que indicam baixa correlação (0,21) entre a avaliação que os alunos fazem acerca de seus docentes e o volume da produção científica destes. Conforme o autor, verifica-se “[...] um divórcio entre investigação e docência que pode ter consequências graves na qualidade de ensino que os alunos universitários recebem.” (GARCIA, p 244).

Ademais, a pesquisa não é referida pelos participantes como meio de reflexão e aperfeiçoamento da própria prática docente, o que seria desejável compreendendo que a profissionalidade docente pressupõe a capacidade de conceber e implementar novas alternativas, diante dos problemas enfrentados no cotidiano da sala de aula. A pesquisa sobre a própria prática possibilita assim, a articulação entre ensino, investigação e desenvolvimento profissional, na medida em que “[...] a indagação crítica das práticas é posta a serviço da qualidade da aprendizagem e do desenvolvimento profissional do professor.” (VIEIRA, 2009, p.23)

A dimensão *competências emocionais e relacionais da identidade profissional do docente universitário*, tal como verbalizada pela maioria dos participantes, envolve aspectos na perspectiva do fortalecimento da autoestima do estudante: perceber e se relacionar com o aluno como pessoa (com “compreensão, afeto, amor, respeito”); incentivar o aluno a prosseguir; desenvolver a escuta atenta; sentir prazer diante da evolução do aluno; ser capaz de dialogar; ter abertura para autocrítica, ou seja, ser capaz de assumir que não sabe tudo, de questionar suas certezas, e ter consciência de que não é onipotente “Essa onipotência narcísica que toma essa nossa formação e esse tornar-se mestre, doutor tem essa onipotência. Eu vou entrar aqui, vou dar tal disciplina, tal assunto, vocês estudem e eu quero que vocês reproduzam no final.” (P3). Tal dimensão contempla, ainda, a honestidade de assumir o não saber, como revela o depoimento

Acho que é ser honesto, assumir que tem restrições em algum assunto. [...] Se eles perguntam sobre qualquer procedimento alguma variação eu busco e retorno “está aqui... sei ou não sei”, mas eu busco saber, eu acho que o papel do professor é buscar saber como todo pesquisador é buscar saber. Eu não minto, se sei digo que sei, se não sei digo que não sei. (P12)

Essa dimensão da representação de ser docente tem sido defendida por autores como Pimenta e Anastasiou (2002) quando afirmam que, além do componente cognitivo e intelectual, os docentes sintonizados com a sociedade da informação precisam possuir

competências sociais, emocionais e afetivas, considerando-se que a docência é um processo complexo, eminentemente relacional, portanto, pressupõe negociação contínua de expectativas, interesses, necessidades e valores entre os atores envolvidos e exige posturas éticas.

A dimensão *investimento na formação profissional dos estudantes* da identidade profissional do docente, assumida pela maioria dos participantes, se expressa pela via do investimento na aprendizagem cognitiva dos alunos. Com essa finalidade informam: valorizar o conhecimento prévio dos alunos; identificar através do diálogo as condições cognitivas dos alunos e adequar seu planejamento; despertar a curiosidade e a capacidade descobrir e pensar; transmitir o conteúdo sem rigidez de tempo e sequência; dialogar com os que evidenciam dificuldade de assimilação; ajudar os alunos a superarem bloqueios de aprendizagem.

Os depoimentos dos participantes sugerem uma preocupação com a aprendizagem dos conhecimentos específicos das disciplinas que atuam, e que, provavelmente, abarcam um conjunto de teorias importante para a formação do futuro profissional. Todavia, a relação da teoria ensinada com o campo da prática profissional é pouco referida. A perspectiva mais “conteudista” é compreensível considerando a organização curricular que prevalece nos cursos de formação de profissionais, herança do modelo napoleônico de universidade, que separa e hierarquiza teoria e prática. Tal lógica, conscientemente ou não, se assenta “[...] na convicção de que é possível encontrar na ciência e na técnica uma solução correta para cada caso; considera-se que a verdade é objectiva, única, reside nos fatos e dispensa a interpretação pessoal [...]” (ALARCÃO, 1996, p. 22).

A formação de atitudes é também verbalizada por alguns participantes quando expressam seu compromisso com a formação profissional dos estudantes. As atitudes se

relacionam à formação do estudante enquanto leitor e autor (atenção, estudo, questionamento), nesse sentido, o papel do docente é de investir na transformação e não na reprodução. Outros falam da formação da autonomia intelectual, em outros termos, a capacidade de compreender e lidar com as situações inusitadas da prática profissional. Um participante aponta como caminho para essa formação trabalhar em parceria com os alunos (estabelecer monitorias de ensino, pesquisa e extensão).

Ainda no que tange à formação de atitudes, emerge a necessidade de o docente estabelecer limite na sala de aula, não ser conivente com o descompromisso dos estudantes. Os depoimentos sugerem entretanto, que os limites são estabelecidos unilateralmente, perdendo-se oportunidades de desafiar a autonomia dos estudantes, estimular a reflexão sobre o sentido de suas atitudes e o compromisso com seu próprio crescimento pessoal e profissional, aproximando-se de práticas cristalizadoras do engajamento heterônomo dos formandos no processo de ensino-aprendizagem, privando-os “[...] do conhecimento sobre si mesmo no processo da convivência e da troca, como sinaliza Beillerot (1989). Além disso, [...] faz crer, ao estudante, que ele não merece confiança, não é capaz de fazer opções autônomas [...]” (SOARES, 2008, p.192).

### **Considerações finais**

O estudo permitiu concluir que a identidade do docente universitário que faz parte das representações dos participantes da pesquisa envolve quatro dimensões (domínio profundo do conhecimento e sabe transmitir; competência em pesquisa; competências emocionais e relacionais e investimento na formação profissional dos estudantes) que se justapõem evidenciando nula ou fraca articulação entre si. Ao que tudo indica, essas dimensões não se articulam na prática docente no sentido da facilitação de um processo de aprendizagem significativa baseado na participação

proativa e investigativa dos estudantes. Se esta conclusão tem base na realidade, é compreensível considerando-se que a identidade profissional decorre de interações complexas entre o individual e o social, entre as experiências vividas e os contextos sociais, políticos e institucionais. Contextos marcados pela supervalorização da pesquisa e subestimação da docência. De um lado, a ausência de formação pedagógica dos docentes universitários é uma questão secundária e sem visibilidade nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, responsáveis pela formação do magistério superior (DECRETO 977), inclusive os da área da educação como revela o estudo de Soares e Cunha (2010). De outro lado, “[...] o prestígio profissional (reconhecimento social, capacidade de influência, recompensas intrínsecas e extrínsecas, etc.) lhe é proporcionado **exclusivamente** pela actividade de investigação e pela produção científica.” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 244). Configura-se assim uma identidade docente fragmentada e tensionada entre os condicionantes históricos e os desafios contemporâneos para a docência.

Assim, os dados apontam, em consonância com esse contexto mais geral, uma escassa incorporação na identidade docente da reflexão sobre os saberes relativos à pedagogia universitária. Em contrapartida, é bastante significativa a preocupação com o compromisso e a responsabilidade (“de preparar sua aula”, assiduidade, etc.) no desempenho do papel do docente. Nesse sentido, não seria exagero afirmar que os nossos participantes se empenham em desenvolver sua prática com profissionalismo (entendido como o exercício com competência e ética da prática profissional), mas um profissionalismo descolado da profissionalidade docente (conjunto de atitudes, valores, comportamentos, destrezas, conhecimentos, saberes, estratégias, que caracterizam a profissão), pois conforme Pimenta e Anastasiou (2002) o profissionalismo docente de tipo especial envolve: a) a promoção de um aprendizado cognitivo profundo; b)



compromisso com uma aprendizagem profissional contínua; c) aprender a ensinar de forma diferente daquela de seus antigos mestres; d) desenvolvimento da capacidade de mudar, arriscar e pesquisar; f) investimento na constituição das instituições em que atuam como organizações de aprendizagem entre outros aspectos, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da profissionalidade do docente universitário.

## Referências

- ALARCÃO, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In, ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In, ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora.
- ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L.P. (2007). **Processos de Ensino na Universidade**. Pressupostos para estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: UNIVILLE.
- BARDIN, L. (1977). **L'analyse de contenu**. Paris: Presses Universitaires de la France.
- BOURDONCLE, Raymond (1991). **Revue Française de Pédagogie**, No. 94, janvier-février-mars, p. 73-92.
- CASTANHO, S.E.M. (2000). A universidade entre o sim, o não e o talvez. In, VEIGA, I.P.A.; CASTANHO, M.E.L.M. (2000). **Pedagogia universitária**. A aula em foco. São Paulo: Papirus.
- CUNHA, L.A. (2007). **A universidade reformada**. O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. 2ª edição. São Paulo: Editora UNESP.
- CUNHA, M.I. (2005). **O professor universitário: na transição de paradigmas**. 2ª edição. Araraquara: Junqueira & Marin editores.
- CUNHA, M.I. (2003). Verbete pedagogia universitária. In MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: RIES/INEP.
- DEMO, P. (1999). **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 6ª ed. São Paulo: Cortez.

- DUBAR, C. (2006). **A crise das identidades**. A interpretação de uma mutação. Porto: Edições Afrontamento.
- DUBAR, C. (1997). **A socialização**. Construção das identidades sociais e profissionais. Portugal: Porto Editora.
- DRÈZE, J.; DEBELLE, J. (1983). **Concepções de universidade**. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará.
- FABRE, M. (1994). **Penser la formation**. Paris: Presses Universitaires de France.
- LUCARELLI, Elisa (2009). **Teoría y práctica en la universidad**. La innovación en las aulas. Buenos Aires: Mino y Dávila.
- MARCELO GARCÍA, C. (1999). **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora.
- MORAES, M. C. (2010). Ambientes de aprendizagem como expressão de convivência e transformação. In, MORAES, M. C.; NAVAS, J.M.B. (Orgs.) **Complexidade e transdisciplinaridade: teoria e prática docente**. Rio de Janeiro: Wak editora.
- PAOLI, Niuvenius J. (1988). O princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa. **Cadernos CEDES** 22. Educação Superior: autonomia, pesquisa, extensão, ensino e qualidade. São Paulo: Cortez.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L.G.C. (2002). **Docência no ensino superior**. Volume I. São Paulo: Cortez.
- SANTOS, B. S. (1989). **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal.
- SANTOS, B. S. (2005). **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez.
- SOARES, S.R. (2009). A profissão professor universitário: reflexões acerca da sua formação. In, CUNHA, M.I; SOARES, S.R.; RIBEIRO, M.L. (Orgs.). **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: Editora da Universidade Estadual de Feira de Santana.
- SOARES, S.R. (2008). Cidadania e relação com o saber no currículo de formação de professor: desvelando sentidos da prática educativa. **Educação Unisinos**, volume 12, número 3, set-dez.
- SOARES, S.R.; CUNHA, M.I. (2010). **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA.
- TARDIF, Maurice (2002). **Saberes docentes e formação profissional**. 5ª edição. Petrópolis: Ed. Vozes.

VIEIRA, F.; SILVA, J.L.; ALMEIDA, J. (2009). Transformar a pedagogia na universidade: possibilidades e constrangimentos. In, VIEIRA, F. (Org.). **Transformar a pedagogia na universidade**. Narrativas da prática. Portugal: De facto editores.