

Concepções de professores sobre o seu papel como docente na Universidade

Teachers' conceptions about their role as a teacher at the University

João Rodrigo Santos da Silva^{1,2}; Paulo Takeo Sano^{1,3,1} universidade de são Paulo; ² doutorando, joãorodrigoss@gmail.com; ³ Professor, ptsano@ib.usp.br

Resumo:

O presente texto que se segue mostra o resultado parcial sobre o que alguns professores de botânica pensam sobre o seu papel na Universidade. A função de professor adotada no Brasil teve origem européia. Essa relação com alguns modelos de docência das Universidades mais antigas mostra que a função de professor pode ser interpretada de forma diferente pelos professores, devido à heterogeneidade dessas influências e das novas possibilidades. Nesse trabalho parcial, desenvolvido em três Universidades, os professores de botânica se mostraram preocupados com algumas funções pré-estabelecidas pelos órgãos administrativos da Universidade. Nesse sentido apresentaram uma pequena heterogeneidade quanto à versatilidade do professor e da ausência de domínio sobre todas essas funções estabelecidas pela Instituição em que está vinculado. Não se pode deixar de mencionar que essas dificuldades encontradas pelos docentes estão relacionadas com o despreparo para o ensino ou em entender a necessidade de exercer tantas atividades.

Palavras chave: Ensino Superior, Formação do professor, docência.

Abstract:

This text shows the partial result of what some teachers of botany think about your role in the University. The role of teachers in Brazil had adopted European origin. This relationship with some models of teaching of the oldest universities shows that the role of teacher can be interpreted differently by teachers due to the heterogeneity of these influences and new possibilities. In this partial work, developed in three universities, professors of botany were concerned about some functions pre-set by administrative bodies of the University. In this sense had a slight heterogeneity in the versatility of the teacher and the lack of control over all these functions established by the institution that is linked. One cannot fail to mention that these difficulties are related to the teachers unprepared to teach or understand the need to carry so many activities.

Keywords: Higher Education, Teacher training, teacher.

Introdução

Quando se pensa em um professor do 3º grau idealiza-se um docente que, ao lado do conhecimento específico de sua área, tenha habilidade convincente de ensinar, que implica necessariamente a explicitação de valores, fundamentos filosóficos e políticos da educação e sua capacidade de ação formativa, visando o desenvolvimento da consciência crítica aos estudantes (CAPPELLETTI, 1992). A prática concreta do professor do ensino superior, segundo Abreu e Masetto (1990) assenta sobre três principais aspectos: o conteúdo da área na

qual o professor é um especialista; sua visão de educação, de homem e de mundo; e os conhecimentos que lhe permitem uma efetiva ação pedagógica em sala de aula.

Esse modelo de prática docente vem sendo discutido ao longo da construção das Universidades brasileiras (MASETTO, 1998). O primeiro modelo de docente adotado nas Faculdades isoladas instaladas no Brasil foi o modelo francês da Universidade Napoleônica, não transplantado totalmente, mas em seu modelo de escola autárquica, com departamento estanques e cursos voltados para a profissionalização (RIBEIRO, 1975). O docente da escola francesa napoleônica tinha uma forte influência estatal e toda a sua organização dependia da aprovação do Estado, a corporação dos professores era submissa ao Estado. Os docentes das Universidades francesas, portanto tinham a função de ensinar e eram concebidos como funcionários do Estado (DRÈZE; DEBELLE, 1968).

A criação da primeira Universidade brasileira, a Universidade de São Paulo, em 1934, foi um avanço que possibilitou o crescimento da formação profissional da população. A primeira Universidade apresentou o sistema de cátedras que se caracterizava como um pequeno feudo, no qual o catedrático detinha todos os poderes e privilégios como liberdade de pesquisa e ensino. Os primeiros docentes vieram, em sua maioria, de países estrangeiros e trouxeram com eles características pedagógicas de seus modelos de docência (ANTUNHA, 1974). Berbel (1994) destaca que até o início dos anos 60 eram os catedráticos que decidiam praticamente toda a situação de um campo de conhecimento e linhas de investigação, além de escolher dentre os estudantes aqueles que porventura pudessem se tornar docentes em Universidade. Masetto (1998) ainda ressalta que até a década de 70, boa parte do corpo docente ainda era composta por bacharéis, e se acreditava que quem sabia o conteúdo, saberia ensinar. Mesmo porque ensinar significa ministrar grandes aulas expositivas, palestras sobre determinado assunto de domínio do conferencista.

Segundo Candau (1982) o professor desse período era concebido como um organizador dos componentes do processo de ensino-aprendizagem que deveriam ser rigorosamente planejados. Feldens (1984) destaca que o ensino era visto como uma função para treinamento de profissionais. Em 1968, a reforma Universitária extinguiu as cátedras da carreira docente, possibilitando ao docente uma ascensão de carreira através de seus méritos. Essa reforma trouxe um novo objetivo às Universidades Brasileiras, colocando como meta pontos voltados para a sua organização: o ensino, a pesquisa e a extensão, abrindo o espaço para a produção, aquisição e difusão do conhecimento (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO e CULTURA, 1968). Para Chamlian (1996) essa demarcação dos objetivos da Reforma Universitária possibilitou uma diversificação de organização e funcionamentos das Instituições de Ensino Superior, que, ao longo do tempo, permitiu a efetivação e consolidação de modelos institucionais diversos, com tradições também diferentes de ensino na Universidade.

O resultado de um trabalho realizado por Helena Chamlian (2003), envolvendo professores inovadores da Universidade de São Paulo, com o intuito de esclarecer e entender as razões pela qual fizeram esses professores mudarem suas práticas e a suas concepções sobre o ensino na Universidade, demonstrou nos relatos dos professores entrevistados sobre as dificuldades que enfrentaram como docentes e as tentativas de solucioná-las que o percurso profissional desses professores e suas experiências com o ensino possibilitaram no crescimento profissional. Nesse trabalho, as entrevistas relataram experiências e papéis importantes que os professores elencaram como importantes para o docente, como: a reformulação curricular; modificação nas características do estágio, encaminhando os alunos para uma vivência concreta; criação de disciplina optativa como caminho de transição entre a formação do especialista e a formação do professor; criação de laboratório lúdico como

incentivo a pesquisa no ensino; desenvolvimento de cursos relacionados com a necessidade do mercado de trabalho; reformulação de atividades de laboratório introduzindo problemas em sala de aula; criação de oficinas para redação científica; utilização de recursos tecnológicos para desenvolvimento de conteúdos em sala de aula; adoção de recursos didáticos alternativos à aula expositiva; e finalizando, a utilização de exercícios programados substituindo avaliação.

Em seu trabalho sobre os 60 anos da Universidade de São Paulo, Chauí (1994) destaca alguns aspectos para o exercício docente que devem ser adotados pelos professores Universitários: a iniciação dos estudantes aos clássicos, os problemas e às inovações da área; a variação e atualização dos cursos, aproveitando os trabalhos de pesquisa que o professor está realizando; a formação e informação de novos professores ou profissionais não-acadêmicos da área; a iniciação dos estudantes a estudos e cursos de línguas diferentes; a luta por condições de infra-estrutura para os estudantes; a variação em trabalhos exigidos, oferecendo aos estudantes uma correção explicativa de cada trabalho realizado, possibilitando a melhora do trabalho; e o incentivo aos diferentes talentos, sugerindo trabalhos que possam posteriormente auxiliar o estudante a optar por uma área de trabalho acadêmico, ou uma área de pesquisa, ou um aspecto da profissão escolhida.

Nos dados da UNESCO (1998) o docente de educação superior atualmente deve se ocupar em ensinar seus estudantes a aprender e a tomar iniciativas, ao invés de serem unicamente fontes de conhecimento. Devem ser tomadas providências adequadas para pesquisar, atualizar e melhorar as habilidades pedagógicas, por meio de programas apropriados ao desenvolvimento de pessoal. Masetto (2003) destaca ainda que não basta o professor repassar informações atualizadas, e sim relacionar essas fontes de conhecimento e de pesquisa com outros saberes, possibilitando que esses docentes combinem capacidade de buscar informações, saber trabalhar com elas e intercomunicar-se. As experiências profissionais podem servir de aprendizado em sua atividade de docência. Sobre esse aspecto, Chamlian (2003) relata que o percurso profissional dos professores e suas experiências com o ensino possibilitam o crescimento do profissional.

Esse trabalho tem como objetivo conhecer a concepção dos professores de botânica das Universidades estaduais e qual o papel que os professores reconhecem como função do docente na Universidade.

Metodologia

Esse trabalho tem um caráter descritivo-qualitativo. Gil (1994) descreve as pesquisas descritivas como a descrição das características de determinada população, fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis, estudando as características de um grupo, incluindo levantamento de opiniões, atitudes e crenças desse grupo, e fazendo associações das variáveis com o conhecimento sobre o tema. Macedo (2000), completa relatando que é fundamental a disponibilidade das pessoas para informar, deixar-se observar, participar ativamente da pesquisa, e até mesmo para co-construir o estudo como um todo. A abordagem qualitativa faz pouco uso de formas de análise estatísticas, não pressupõe grandes amostras, quem dirá amostras destinadas a serem representativas de populações maiores (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008).

Foram entrevistados até o momento 13 professores de botânica, todos relacionados às áreas de Sistemática, morfologia e anatomia, de três instituições estaduais de Ensino Superior de dois estados: uma Universidade da Bahia e outras duas Universidades de São Paulo. A Universidade baiana entrou no estudo, pois seus professores são formados ou pós-graduados nas Universidades estaduais paulistas. Futuramente, será publicado um estudo somente com

as três Universidades do estado de São Paulo e os dados com os docentes da Universidade baiana servirão para um estudo de análise posterior que versará sobre o que eles trazem de sua formação acadêmica dessas Universidades Paulistas e o que foi apreendido com sua atuação como docente. As identidades dos docentes, bem como o nome das instituições, não serão reveladas de acordo com o que estava disposto no termo de consentimento livre e esclarecido. Por isso, os professores da Universidade baiana foram representados de E1 a E6, e os docentes da Universidade paulista foram representados de E7 a E13.

Para este trabalho aqui apresentado será considerada apenas três perguntas da entrevista: Se eles gostam de sua profissão como docente em uma instituição de ensino superior? Esta primeira pergunta é feita logo no início da entrevista para descontrair o entrevistado e começar um diálogo mais tranquilo. A segunda pergunta está relacionada com o papel do entrevistado na Universidade como docente, permitindo ao pesquisado uma explanação sobre o que ele considera ser sua função na Universidade. A última pergunta destacada neste trabalho está relacionada com a escolha pela docência e as experiências em outras áreas de ensino, tentando aqui levantar algumas questões sobre o que levou o entrevistado a escolher ser professor.

As entrevistas são bastante utilizadas pela sua adaptabilidade. Uma entrevista hábil pode acompanhar idéia, aprofundar respostas, investigar motivos e sentimentos (BELL, 2008). As entrevistas forma gravadas e transcritas para melhor uso dos dados. A entrevista toda consta no total de 12 perguntas estruturadas e outras decorrentes das respostas e das observações. Para esse artigo serão contabilizados somente alguns dados da entrevista: o tempo de trabalho docente, o interesse por esse trabalho e o seu papel como docente na Universidade.

Para analisar os dados foi utilizado o conceito de Strauss e Corbin (2008) conhecido como teoria fundamentada, essa teoria define que as categorias são determinadas através dos dados, ou seja, os conceitos são identificados e suas propriedades e suas dimensões são descobertas nos dados, nesse modelo de codificação, os conceitos são os blocos de construção das categorias, uma representação abstrata de um fato, de um objeto ou de uma ação. Essas alegações de conhecimento socialmente construídas estão baseadas no construtivismo social, o objetivo neste caso é basear-se nas visões que os participantes têm da situação que esta sendo estudada (CREWELL, 2007).

Resultados

Cinco professores têm menos de 10 anos de docência, quatro da Universidade baiana, outros cinco tem mais de 20 anos na profissão, quatro das Universidades paulistas. Todos os professores mencionaram que se sentem bem ensinando e gostam da profissão: *“Ah, eu adoro! Adoro!”* E10; *“Adoro, não podia fazer coisa diferente. Adoro o que eu faço.”* E7; *“Eu gosto, gosto da Universidade, já me acostumei também, não tenho outras experiências para saber se é melhor ou pior.”* E5; *“Gosto, no inicio eu não fui preparado para dar aula, mas tive muita dificuldade no inicio, mas agora estou mais tranquilo, eu já levo muito mais na boa, assim.”* E6.

Para oito desses professores esse é o seu único emprego e nunca tiveram outra experiência, sendo uma única professora que teve experiência em duas Universidades diferentes e no Ensino Fundamental e Médio. Os outros cinco já lecionaram no Ensino Fundamental, contudo a experiência foi curta. Duas professoras colocaram que trabalharam também em Institutos de pesquisa antes de ensinar em Universidades.

Alguns professores mencionaram sua formação, destacando sua importância na sua formação profissional, relatando suas experiências no Ensino Médio: “[...] no anterior em 83 e por duas vezes durante a graduação eu fui monitor e ajudei nas aulas práticas também e não dei aula só aqui, eu dei aula também num colégio, um colégio claretiano antes de entrar aqui, era num supletivo que eu dei aula, não foi muito tempo, foi um ano e comecei minha experiência numa sala de 80 a 100 alunos, e dava aula de biologia e dei aula de genética não só botânica.” E9. Outro relatando suas experiências durante seu curso de graduação e pós-graduação: “[...] eu comecei dando curso e coisas assim quando eu tava ainda na graduação, [...] eu comecei a fazer um trabalho lá na Amazônia na época, e eu comecei como aluna de graduação da USP a dar aula para pesquisadores do INPA. [...]. Então isso foi em, comecei dando cursos em 1994, fui até pro Acre também nessa época dando curso de uma semana para pesquisadores das Universidades no Acre, e depois então em 94 como aluna de Iniciação. E na época também ai eu fiz estágios, monitorias né, coisas desse tipo, [...] durante o meu doutorado eu fiz várias monitorias e mais pro final do doutorado eu ajudava também o meu orientador e dava alguns cursos, então ele viajava bastante e quando ele viajava, eu dava aula no curso dele né, mas isso já foi lá em torno de 2000, 2001, eram cursos lá na graduação.” E10.

Um professor relatou sua formação e a uma possível importância de ter cursado licenciatura: “Fiz bacharelado, nunca tive nenhum preparo para dar aula, nenhum, nenhum curso de filosofia, nenhum, nada, nada. [...]. Eu acredito que sim né, provavelmente, provavelmente, eu acho que o bom senso ajuda. Às vezes o uso de um bom senso eu acho que, eu acho que, é claro que não tenho um embasamento teórico, nem preparo mais profundo para isso.” E6. Chamlian (1996) apresenta uma proposta feita pelos docentes que ela entrevistou em que os professores jovens poderiam ter um acompanhamento inicial dos colegas mais experientes para que este seja gradativamente introduzido nas atividades de ensino. Menezes (1986) relata a necessidade de se ter uma competência prática para exercer essa atividade e que a teoria só não basta para educar, ressaltando que as competências pedagógicas vão além de estratégias didáticas, estando relacionadas a uma compreensão geral da situação em que o aluno está e uma consciência dos objetivos específicos e gerais que o professor tem em comum com o aluno. Leite e colaboradores (1998) fizeram um estudo sobre os desafios da formação docente e se questionaram sobre a importância de se cursar a licenciatura ou não. Os dados revelaram que a formação pedagógico-didática do docente no ensino superior era algo necessário e que essa formação acrescenta na sua formação do profissional.

Esses depoimentos semi-espontâneos demonstram que muitos docentes se influenciam pela sua formação no período, principalmente, da graduação. Menezes (2005) declara que o professor é preparado na Universidade, e ao assistirem as aulas dos docentes acabam reproduzindo aquilo que experimentou na Faculdade, o perigo nisso, segundo o próprio autor (1986), é que esse professor se torne um “repetidor de aulas”, perdendo a dimensão do que é ser um educador e o porquê de ensinar.

Concepções dos professores de botânica sobre o seu papel

Os professores apresentaram respostas diferentes sobre o seu papel. Alguns professores citaram uma resposta esperada e já contextualizada em que o papel do professor é voltado para o ensino, a pesquisa e a extensão: “Ensino, pesquisa e extensão. Em teoria, potencialmente né, eu não acho que os três tenham que estar e se dedicar a mais de uma tarefa dessas ou duas. Eu mesmo tento cumprir com os três, mas é bem difícil.” E4. “Como docente, Eu sou um profissional da Universidade né, Aqui, nos temos a missão de atender a um tripé de atividades né, agente fala docente logo pensa na administração de disciplinas ou

nas atividades de orientação, mas a parte central desse tripé, uma parte, um pilar muito forte é a pesquisa e o terceiro que eu acho que eu faço menos é o da extensão. Então o papel do professor aqui, eu tento tratar esse papel assim né como professor da universidade, [...]. E o papel da gente atendendo a esse tripé é formar bons biólogos e botânicos né para melhorar o nível de profissionais ligados a biologia no país e jogar o preço pra frente, melhorar o nível cultural e educacional do país.” E9.

Nota-se que no discurso desses professores essa poli-função do docente nem sempre é cumprida, ou, essas atividades tem pesos diferenciados e são tratadas com um grau de importância diferenciada. Ressalto aqui o destaque dado à pesquisa como um dos eixos mais valorizados pelo professor. O docente E4 ressalta e seu depoimento que é bem difícil exercer essa poli-função. Em seu livro, Kourganoff (1990) defende que a Universidade atenda a diversas demandas e que não priorize apenas uma ou outra atividade. Nesse sentido o autor defende que também possam existir diferentes professores na Universidade e que cada professor exerça uma função diferenciada. Kourganoff (1990) cita também o docente não pesquisador, o prático-formador, o pesquisador não docente, o professor generalista e o pesquisador especializado. Em contrapartida Wanderley (1986) ressalta a importância dessa poli-função do professor e destaca o professor como educador, generalista, competente para conhecer a realidade, conhecer a área de educação, saber o seu papel na Universidade, e além de tudo isso, entender a política social e universitária. Chauí (1994) completa que a docência se submete ao consumismo estudantil, à pesquisa, ao mercado, às discussões e às lutas dos interesses conflitantes que tem origem e sentidos diferenciados.

Um professor ressaltou a parte administrativa como papel do docente. Ampliando a poli-função do docente. Nesse discurso nota-se também o valor do docente como funcionário, semelhante ao modelo francês, mostrando que existe uma preocupação do docente com a prestação de serviço para a sociedade: *“É uma coisa muito complexa né, agente tem uma atividade de educador, de ensino, de educador que é diferente, nós temos uma atividade de pesquisador, cientista, e nós temos uma atividade de administrador e funcionário público. São três atividades bastante distintas. E tem também a parte de extensão que é um pouquinho do ensino, um pouquinho da administração e um pouquinho da pesquisa.” E2; “Bom, o meu papel são vários na verdade né, o papel de professor que é você fazer a interface do conhecimento, trazer de uma forma que motivem os alunos a irem em busca do seu conhecimento próprio. Então seria aquela interface né, que existe entre a ciência e a sua aplicação, tem a parte também, o papel que agente tem administrativo também, de fazer a nossa contribuição na administração dentro de uma Instituição Universitária. Tem o nosso papel também como cidadão, educador, nós somos exemplos né, eu vejo assim, nós somos exemplos dentro da instituição então muito dos nossos atos são refletidos nos nossos alunos, então agente também tem esse papel de servir algumas vezes como exemplo né, e é claro que agente tem que ser bons exemplos. [...].” E3.*

Masetto destaca em dois livros, (1998; 2003) as competências de um professor Universitário, que vai de encontro com essa poli-função citada pelos professores: o saber do docente em uma área específica, que envolve todo o seu conhecimento sobre um determinado tema e suas linhas de pesquisa; um domínio da área pedagógica, relacionada com o processo de ensino-aprendizagem e toda a formação de currículo; as relações existentes dentro e fora de sala de aula; e a existência de uma visão política imprescindível para o exercício da profissão, visto que esse docente ele também é um cidadão que está envolvido com a construção de uma história do país.

Segundo Postic (1990) existem várias funções e papéis que o professor pode desempenhar, podendo assumir vários deles ao mesmo tempo. O autor destaca algumas

funções como a de auxiliar o estudante, sendo esta a mais citada e reconhecida pelos professores pesquisados pelo autor. Dois depoimentos desse estudo estão relacionados com o papel da orientação aos estudantes. Relacionado diretamente a troca de experiência e mostrar para o aluno as possibilidades no curso, como um guia: *“Na Universidade eu acho que ele tem o papel de orientação, foi como acabei de dizer aqui, eu acho que os alunos devem começar a aprender por eles mesmos não é?, agente não deve ensinar, não deve tanto ensinar a aprender. Ele já deve ter aprendido isso antes, agora agente aqui orienta, dá um certo conteúdo e eles tem que se desenvolver por conta própria. O professor seria aquele que vai motivar os alunos a irem buscar o seu conhecimento e construir esse conhecimento né. [...]”* E5. *“Eu acho que é ajudar os alunos a achar, a descobrir seus caminhos. Porque na verdade, pelo menos os nossos alunos eles chegam muito bem preparados e você, com um pouco de direcionamento né, eles acabam crescendo muito. [...]”* E13.

Em outra linha de orientação o professor deixa que o aluno construa sua formação profissional. Aqui os docentes relatam a sua preocupação com a formação dos estudantes e como eles a influenciam, um dos docentes deixa claro a possibilidade dele ser professor, esclarecendo também que a escolha é do estudante: *“De fazer o contraponto com o papel do aluno. A Universidade ela só existe mediante desse contraponto. Entre o corpo docente e o corpo discente. O estudante esta para desenvolver a sua formação e o docente está presente para induzir e colaborar para esse processo de formação.”* E11; *“Meu papel, boa pergunta, existe assim respostas prontas para esse tipo de pergunta, talvez você receba algumas dessas, mas eu sinceramente acho que é mais mostrar as possibilidades que os alunos têm ao sair daqui, é muito mais isso do que até, esta formação que agente dá, que essa formação que agente dá, não sei, falo nós em relação a todos os professores não só eu, [...] porque às vezes os alunos chegam muito abitolados ah só posso ser ou professor, ou trabalhar no laboratório, e não tem outras possibilidades, porque a luta lá fora está cada vez mais acirrada.”* E1.

Um dos pontos apresentados no discurso dos docentes é que o papel do professor é ensinar, transmitir conhecimento. O interessante desse ponto é que no trabalho de Chamlian (2003) os professores explicitaram a necessidade de despertar para o ensino como atividade docente, relacionado não só com o ensino, mas com a aprendizagem do aluno: *“Transmitir os conhecimentos necessários para que o aluno possa desenvolver um pensamento lógico sobre aquele assunto abordado.”* E7.

Esses resultados também foram encontrados nos estudos de Postic (1990) sendo em seus dados o segundo mais citado. Atentando para o fato de que muitos professores acreditam que seu papel é dar aula e transmitir conhecimento, Abreu e Masetto (1990) apresentam um contraponto a essa característica simples de ensino: a preocupação com a aprendizagem efetiva pelo aluno. Segundo os autores o professor é um facilitador da aprendizagem e seu papel não é ensinar e transmitir informações, mas ajudar os alunos a aprender e criar condições para que o aluno adquira informações.

Menezes (1986) destaca que o professor não precisa ser um mero transmissor de informações, é um agente social que não precisa ser uma peça de um sistema educacional. Alguns professores ressaltam o papel da pesquisa e demonstram que estavam interessados em trabalhar como pesquisadores e não como professores e que inicialmente queriam mais pesquisar que ensinar, pois foi assim que foram treinados. Esse é um dos possíveis papéis descritos por Kourganoff (1990) de pesquisador não docente. Cappelletti (1992) destaca que o professor deve ser capaz de gerar seu próprio conhecimento, para poder ensinar ao aluno a qualidade básica da Universidade que é a criação científica: *“Exatamente, logo que eu entrei o meu objetivo era pesquisa, mas eu acho que como eu fiz pós-graduação e tudo mais nos somos muito treinados a pesquisa, a ler papers e é uma coisa que eu gosto muito e, mas eu*

vejo que cada vez mais eu vejo que temos menos tempo para isso. [...]. Mas eu acho que ao longo do tempo agente percebe cada vez mais a nossa importância para a formação de recursos humanos. E são coisas que logo quando agente acaba a pós-graduação agente não percebe tanto a importância disso.” E10; “Sou mais uma pecinha do xadrez ali, acho que é isso, acho que todos os professores procuram fazer o que podem, na verdade a cobrança para a aula é muito menor do que a pesquisa, então isso é uma coisa que eu acho que certamente, acho não, com certeza diminui a qualidade das aulas no geral.” E6.

Um professor mostrou uma ideia interessante quanto ao papel do docente, que é o docente professor ou o docente pesquisador, não reconhecendo a coexistência dos dois, mesmo que esta poli-função seja executada na prática: *“Bom o nosso papel como docente, como docente ou como pesquisador? Porque são diferentes, como docente o nosso papel é justamente isso é ensinar aos alunos, é participar. O nosso interesse e a nossa paixão pelo que agente faz para os alunos. E8.* Em contrapartida a esse discurso, Menezes (2005) relata que nem todo docente pesquisador dedica o mesmo tempo para a ambientalização profissional dos alunos.

Uma professora destacou em seu discurso que o ensino era a principal função e as outras tarefas complementam essa atividade, como a pesquisa e a orientação aos alunos. Essa professora reconhece a necessidade de renovação do ensino: *“Primeiro lugar eu acho que é o ensino mesmo, a Universidade hoje ela tá meio voltada para a pesquisa e eu acho que a pesquisa é fundamental para dar um ensino atualizado de qualidade, mas o ensino é uma das atividades aquém da nossa Universidade. Essa seria a principal. A pesquisa como ferramenta, a formação de pós-graduando também faz parte do ensino né, a orientação pra mim também é uma atividade de ensino. O papel do professor seria principalmente ensinar, mas ensinar buscando qualidade e dados atualizados, porque nada mais chato do que uma disciplina que pega lá e você dá igualzinho o que você recebeu né, 30 anos atrás.” E12.* Nos relatos dos professores entrevistados por Chamlian (2003) o ensino é a verdadeira razão de ser da Universidade.

Discussão: Existe uma função do professor já rotulada?

Segundo Chamlian (2003) é assumido hoje uma convivência com dois modelos de Universidades. O primeiro deles está ligado à associação entre ensino e pesquisa e as atividades desenvolvidas através da pesquisa. O segundo está relacionado com a necessidade de profissionais cada vez mais qualificados e com perfis de formação flexíveis. Neste sentido, os docentes assumem dois papéis, o pesquisador-professor, aquele docente vinculado a uma poli-função adotada pela Universidade, e o professor-formador, que prioriza a formação do profissional.

A reforma universitária proporcionou ao desenvolvimento da indissociabilidade do ensino com a pesquisa transformando os professores em professores-pesquisadores e unificando assim a carreira universitária, medida através dos seus títulos e trabalhos científicos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1968). Pode ser destacado na reforma que pouco importa que alguns docentes sejam mais professores e outros mais pesquisadores, contudo, para assegurar que isso ocorra, criou-se a carreira de dedicação exclusiva de modo que esses docentes não tenham outros vínculos e se dediquem as atividades de pesquisa e ensino, cumprindo assim com o ideal de Universidade criadora. Cunha (2005) destaca que até hoje a indissociabilidade está presente nas Universidades atuais. Esse discurso ficou enraizado e, cada vez mais, se torna um desafio para os docentes.

Em relação a esse propósito de indissociabilidade do ensino com a pesquisa Nogueira (1989), acredita que isso leva a uma burocratização da pesquisa e uma enorme desvalorização

da atividade docente. Existindo pouco espaço para o bom professor e a pesquisa didática e para o bom pesquisador, sendo forçados a ser bons pesquisadores e professores, simultaneamente. Kourganoff (1990) também não concorda com essa indissociabilidade, declarando que existem aptidões diferentes para as duas atividades (ensino e pesquisa) e que esse “dom”, tanto para o ensino quanto para a pesquisa, exigia capacidade e competências distintas. Kourganoff (1990) ainda destaca que é essas atividades são incompatíveis por uma série de fatores como os objetivos, que para o ensino envolve a instrução, a educação e os conhecimentos pedagógicos, sendo as duas primeiras relacionadas com a aquisição de conhecimento e desenvolvimento de julgamento e formação do cidadão e a última relacionada com a ação pedagógica. Enquanto que a pesquisa está direcionada com a especialização do profissional, a necessidade de descoberta, do invento, além disso, existe um caráter competitivo e obrigatório dentro da pesquisa. Outro fator é a atitude do pesquisador e do educador, Kourganoff destaca também que o interesse é diferente, o professor tem uma preocupação com a explicação didática, com a qualidade da exposição, já o pesquisador se preocupa com a originalidade e a novidade da sua pesquisa, detém o conhecimento e falta interesse por outras unidades de conhecimento.

Um dos grandes problemas de definir um papel do docente é justamente a poli-função pré-definida e assumida por muitos professores. Ao assumir essa postura, o professor sustenta a responsabilidade de múltiplas atividades, nesse sentido, Menezes (1986) defende um professor como agente de transformação da sociedade. Exercendo e demonstrando todas as possibilidades para o futuro profissional de forma consciente do seu papel como cidadão.

Conclusão

A prioridade dos docentes, muitas vezes, é voltada para a pesquisa embora estes docentes tentem cumprir com suas outras atividades, como o ensino. Diante disso, Será que esse docente que se esforça em uma única função como orientar, ensinar ou pesquisar está correto? Ou será que aquele que se empenha para tentar atender a um pouco de todas essas funções está correto? Todas essas funções listadas pelos professores nesse trabalho são ditas responsabilidades do docente, o que preocupa é o acúmulo de funções que pode promover o enfraquecimento do ensino em detrimento de outras atividades.

Sabendo dessas dificuldades e reconhecendo que o papel do docente é múltiplo na instituição universitária atual, precisa-se melhorar a qualificação do docente ao entrar em sala de aula na sua formação de professores-pesquisadores, essa mudança deve ocorrer desde a sua formação acadêmica, não só se baseando na formação do pesquisador e sim do futuro docente que atuará em sala de aula.

Uma possibilidade de melhorar a qualidade de professores é desenvolver estágios voltados não só para a apresentação e atuação pontual em sala de aula. Os estágios de livre docência ou de aperfeiçoamento de ensino são usados nos programas de pós-graduação e servem para familiarizar esses estudantes com a atividade de ensino. Esses estágios deveriam ter um caráter mais formativo do que pontual, voltando-os para a discussão da atividade de docente, do trabalho dentro e fora de sala de aula e das funções do professor na Universidade. Permitindo assim a identificação desses estudantes com a atividade docente.

Essa proposta permitirá que os pós-graduandos se vejam como docentes e formadores de futuros profissionais, que a pesquisa é uma das suas funções na Universidade, mas que a sua atuação não se limita a essa atividade. A Universidade é um espaço de formação e construção de bons profissionais e é nesse contexto que o docente deve exercer a sua função.

Referências bibliográficas.

- ABREU, M. C.; MASETTO, M. T. *O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos*. 8.ed. São Paulo: MG editores associados.1990. 130p.
- ANTUNHA, H. C. G. *Universidade de São Paulo. Fundação e Reforma*. Estudos e Documentos. São Paulo, CRPE, 1974. (10): 7-264.
- BELL, J. *Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais*. 4 ed. Porto Alegre: Artmed. 2008. 224p.
- BERBEL, N. A. N. *Metodologia do Ensino Superior - Realidade e Significado*. Campinas, Papirus, 1994.
- CAPPELLETTI, I. F. A docência no ensino de 3º grau. In: D'ANTOLA, A. (org) *A prática docente na Universidade*. São Paulo. EPU, 1992. p. 3-12.
- CANDAU, V. M. F. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. *Em aberto*. Braasilia, 1(8):19-21. 1982.
- CHAMLIAN, H. C. *A Formação do Professor Universitário na USP*. Relatório de Pesquisa (CNPq). São Paulo, 1996.
- _____. Docência na Universidade: Professores Inovadores na USP. *Cadernos de pesquisa*, 2003. 118:41-64.
- CHAUÍ, M. USP 94: A terceira fundação. *Estudos Avançados* (8)22: 49-68. 1994.
- CREWELL, J. *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 2ed. Porto Alegre. 2007. 248p.
- CUNHA, M. I. *O professor Universitário na transição de paradigmas*. 2ª Ed. Araraquara: Junqueira & Martin editores, 2005. 118p.
- DRÈZE, J.; DEBELLE, J. *Concepções da Universidade*. Edições Universidade Federal do Ceará. 1968. 131p.
- FELDENS, M. G. F. Educação de professores: tendências, questões e prioridades. *Tecnologia educacional*, Rio de Janeiro, 13(61): 16-26, 1984.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social* 4ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 1994. 207p.
- KOURGANOFF, V. *A face oculta da universidade*. Trad. Cláudia Schilling, Fátima Murad. São Paulo: Ed. da UNESP, 1990. 305p.
- LANKSHEAR C.; KNOBEL M. *Pesquisa pedagógica*. Do projeto à implementação. Artmed, Porto Alegre, 2008. 328p.
- LEITE, D.; BRAGA, A. M.; FERNANDES, C.; GENRO, M. E.; FERLA, A. A avaliação institucional e os desafios da formação do docente na Universidade Pós-moderna. In MASETTO, M. T. (org.) *Docência na Universidade*. Campinas. SP. Papirus, 1998. p. 39-56.
- MACEDO, R. S. *Etnopesquisa crítica e multireferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA. 2000.
- MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In MASETTO, M. T. (org.) *Docência na Universidade*. Campinas. SP. Papirus, 1998. p. 9-26.
- _____. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo. Summus, 2003. 194p.

MENEZES, L. C. Formar professores: tarefa da universidade. In CATANI, D.B.; MIRANDA, H.T.; MENEZES, L.C.; FICHMANN, R. (orgs.) *Universidade, escola e formação de professores*. Brasília, Ed. Brasiliense, 1986. p. 115-125.

_____. Formação para o Trabalho e para a Vida em Sociedade na Universidade. In ROLLEMBERG, M. (org.) *Universidade: Formação e Transformação*. São Paulo. EDUSP. 2005. 260p.

NOGUEIRA, M. A. Universidade, Crise e Poder. In BICUDO, M. V. C. (Org.) *Pensando a Educação*. São Paulo: Edit. UNESP, 1989.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Reforma Universitária*. Relatório do Grupo de Trabalho. Agosto, 1968. 119p.

POSTIC, M. *Observação e formação de professores*. 2ªed. Almedina. 1990. 361p.

RIBEIRO, D. *A Universidade necessária*. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1975.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. *Pesquisa Qualitativa: Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. 288p.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação*. Paris, 1998.

WANDERLEY, L. E. Universidade e democracia: relações do professor com o desenvolvimento. In CATANI, D.B.; MIRANDA, H.T.; MENEZES, L.C.; FICHMANN, R. (orgs.) *Universidade, escola e formação de professores*. Brasília, Ed. Brasiliense, 1986. p. 187-199.