

IDENTIDADE DOCENTE: UM ESTUDO ACERCA DO PROFESSOR DE ENSINO SUPERIOR

Roberta Andrade Meneses (UFCG)
roberta.a.m@hotmail.com

Orientadora: Williany Miranda da Silva (UFCG)
williany.miranda@gmail.com

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

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

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

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

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

Assim sendo, o presente trabalho objetiva apresentar alguns traços delineadores do perfil do professor de nível superior. Para tanto, analisamos as falas de três professores de uma universidade pública federal, procurando perceber que concepções tais profissionais apresentam quanto ao exercício da docência e suas atribuições.

A análise empreendida alicerçou-se nos subsídios oferecidos pela área da Análise do Discurso (doravante AD), notadamente Pêcheux (1988), Heckert-Hoff (2003), além dos estudos de base sociológica que se voltam para a problemática da identidade, tais quais, Hall (2006) e Bauman (2004).

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

1. APORTE TEÓRICO

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

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

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

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

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

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

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

Entretanto, embora esse sujeito pós-moderno esteja sempre dividido, inacabado, ele vivencia sua identidade como unificada, reflexo do que Lacan denominou “fase do espelho”.

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

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

Nessa fase, a criança ainda não teria uma autoimagem como pessoa inteira, assim, seria por meio de sua imagem refletida no espelho, ou ainda, no olhar dos outros, que a criança criaria a fantasia de uma pessoa inteira (Silva, 2009).

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

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

Desse modo, entender a identidade docente requer enquadrá-la no conjunto das mudanças sociais e educacionais ocorridas nos últimos anos. Esteve (1995) destaca que tais mudanças resultaram em: fragmentação do trabalho do professor; aumento das contradições do exercício da docência; elevação das exigências no que tange às atividades desenvolvidas nesse âmbito; processo de desvalorização social, entre outros. No entanto, há de se considerar que, embora os referidos resultados tenham impacto na identidade docente de um modo geral, não atingiram do mesmo modo professores pertencentes a diferentes níveis de ensino.

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

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

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

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

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

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

2. APORTE METODOLÓGICO

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

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

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

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

No que tange aos sujeitos de pesquisa, entrevistamos três professores efetivos de uma universidade federal, sendo um da área de Exatas, um da área de Saúde e um da área de Humanas.

3. ANÁLISE DOS DADOS

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

Na fala do sujeito 1³ sobressai a questão da “cobrança⁴” dos órgãos de fomento como a principal motivação para ser orientador do PIBIC. Afirmou também que o fato de ser orientador PIBIC possibilita ao professor ser “bem visto”.

Com base nas declarações deste professor, duas motivações básicas são elencadas para ser orientador PIBIC: 1) a cobrança; 2) a preocupação com a avaliação externa, ser “bem visto”. A partir do primeiro ponto, podemos depreender um discurso revelador da assimetria

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

⁴ Os trechos em itálico e entre aspas indicam o uso literal da fala dos professores entrevistados.

de poderes que, no âmbito da instituição universidade federal, estabelece que o professor deva ser orientador de trabalhos de pesquisa, pois isso é dele demandado no nível de uma “cobrança”.

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

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

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

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

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

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

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

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

Tal dispositivo, a partir do século XIX, consoante Foucault (1998) apud Eckert-Hoff (2008), passa a ser deslocado para outros contextos que não mais os exclusivamente religiosos. Inicialmente ligada à penitência, na qual remete ao ato de mostrar-se falho, a prática da confissão passa por consideráveis transformações a partir do protestantismo, da Contra-reforma, da pedagogia do século XVIII e da medicina do século XIX, levando à diversificação tanto das motivações quanto dos efeitos dessa prática, além das formas que toma: interrogatórios, consultas, cartas, narrativas autobiográficas (FOUCAULT, 1988, p. 62 apud HECKERT-HOFF, 2008, p. 114).

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

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

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

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

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

A metáfora da refeição traz à tona também o elemento da falta, da incompletude, responsável por fundar o desejo, neste caso, o desejo se coaduna à ideia de “apetite”, pois o sujeito deseja uma refeição digna de despertar o “apetite”, *arroz, feijão e carne*, mas o que recebe é tão somente o suficiente para matar a “fome biológica”, *o feijão*, garantia de sobrevivência. Tal quadro acaba por levar ao sentimento de insatisfação, insuficiência, marcas de sua fala. Assim, o sujeito elenca suas atribuições enquanto professor universitário referindo-se ao ensino, pesquisa e extensão, uma tríade, assim como descreve a refeição em uma relação também tríade, arroz, feijão e carne. Nesse sentido, o jogo metafórico revela o desequilíbrio oriundo da falta, da ausência dos elementos básicos para a manutenção da tríade que estabelece as múltiplas funções do professor: ensinar, pesquisar, publicar, entre outros.

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

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

professor universitário acabe por exercer múltiplas funções, isto é, ministre aulas, oriente, pesquise, publique, assuma cargos administrativos.

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

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

Tal resposta demonstra o sujeito que, interpelado pela ideologia, é só imaginariamente fonte de seu dizer, já que, conforme visto, seu dizer reproduz um discurso filiado à lógica capitalista de reestruturação dos meios de produção, que inicia, a partir do século XX, uma nova dinâmica do capital, na qual o trabalhador assume-se flexível a diferentes demandas do mercado.

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

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

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

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

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

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

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

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

Esta fala traz à tona o gozo relacionado ao exercício da função, pois mesmo diante de todas as adversidades, o sujeito se sente gratificado pela influência positiva que imprime à formação do aprendiz. Descortina-se, desse modo, um discurso que coaduna-se a responsabilização do professor pela ascensão do aluno. Tal discurso potencializa-se em estudos como o de Eckert-Hoff (2008), no qual a autora analisa narrativas autobiográficas de professores. Conforme ela, o sujeito professor, ao assumir o papel daquele que deve levar o

aluno à ascensão, desvela culpa, pois atribui a si mesmo a responsabilização pela vitória ou fracasso do aluno. Tal cenário indica a incorporação de um discurso geral que prega que o professor é o elemento central no processo de ensino-aprendizagem, hiper - responsabilizando-o pelo processo. Relevante perceber que o professor, neste caso, põe o aluno como alvo final de sua iniciativa; é ver o crescimento dele que o faz sentir-se gratificado e insistir no papel de orientador de trabalhos de pesquisa.

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

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

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

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

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

Neste caso, a relação entre professor orientador e aluno orientando no âmbito de realização da pesquisa parece não estar baseada necessariamente na negociação, mas sim numa composição hierárquica de lugares, como bem atesta o uso do modalizador “***devem seguir***”.

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme pudemos contatar, a identidade do professor de nível superior está ligada a um sistema de representações que tornam-se significados a partir da linguagem. Desse modo, este sujeito assume-se um profissional com múltiplas funções entre as quais se destaca significativamente a função de pesquisador. Assim, esse sujeito professor mobiliza suas

práticas tendo em vista enquadrar-se no sistema de representações no qual se referênciam e pelo qual é referenciado.

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

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

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

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

REFERÊNCIAS

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

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

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

COSTA, M. A. M. **Do sentido da contingência à contingência da formação**: Um estudo discursivo sobre a formação de professores de inglês – Tese – (Doutorado) Departamento de

letras modernas da faculdade de filosofia, letras e ciências humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

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

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

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

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

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto: formação e circulação de sentidos.** Campinas: Pontes, 2001. PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** Campinas: Edunicamp, 1988.

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

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

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

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