

Ações e Implicações da Atuação Docente no Ensino Superior

(Im)Possibilidades de (In)Dissociar Ensino, Pesquisa e Extensão

Fabio Jardel Gaviraghi¹

Daniela Medeiros²

Resumo

O processo de formação e constituição do docente faz parte de inúmeras discussões nas universidades brasileiras. Neste cenário, e junto aos inúmeros questionamentos e dúvidas, um (problema) emerge como principal e orientador destes escritos: Qual o perfil dos docentes de ensino superior que consideram parcialmente ou não consideram as atividades de pesquisa e extensão em suas atividades de ensino? Para problematizar tal questionamento utilizaram-se 84 questionários realizados com docentes do ensino superior pertencentes a diferentes instituições de ensino. As respostas de tais entrevistas foram usadas a fim de cruzarmos informações e verificarmos (ou não) quais as características e justificativas destes docentes sobre a (im)possibilidade em considerar, rotineiramente, a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão. Buscou-se discutir, junto a estes cruzamentos, os conceitos de (de)formação e autonomia docente junto a algumas políticas públicas que orientam a atuação deste profissional no ensino superior.

Palavras-chave: Ensino Superior. Indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão. Perfil docente.

¹ Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí. Docente do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Santa Maria. fabiogaviraghi@yahoo.com.br

² Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí. Docente e intérprete de Libras na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. daniela.medeiros@unijui.edu.br.

SHARES AND IMPLICATIONS OF PRACTICE TEACHING IN HIGHER EDUCATION: (IM) POSSIBILITIES OF (IN) DECOUPLING EDUCATION, RESEARCH AND EXTENSION

Abstract

The process of training and formation of teachers is part of numerous discussions in Brazilian universities. In this scenario and beside the many questions and doubts, one (problem) emerges as principal and guiding these writings: What is the profile of teachers in higher education who consider partially or do not consider the activities of research and extension activities in their teaching? In order to discuss this question, we use ourselves questionnaires conducted with 84 university teachers from different educational institutions. The responses of these interviews were used to cross check information and (or not) what features and justifications of these teachers about the (im) possibility of routinely considering the inseparability teaching, research and extension. We discuss along these intersections, the concepts of (a) training and teaching autonomy at some public policies that guide the performance of this work in higher education.

Keywords: Higher education. Inseparability of teaching. Research and extension. Faculty profile.

O processo de formação e constituição do docente, seja ele da educação básica ou do ensino superior, tem passado por inúmeras discussões e concepções. Em meio a isso, tornam-se possíveis diferentes recortes epistemológicos no sentido de melhor compreender as ações e (inter)relações entre o docente e a instituição na qual atua.

Neste cenário, e junto aos inúmeros questionamentos e dúvidas, um (problema) emerge como principal e orientador destes escritos: Qual o perfil dos docentes de ensino superior que consideram parcialmente ou não consideram as atividades de pesquisa e extensão em suas atividades de ensino?

Aliado ao problema lançado, buscamos fazer alguns cruzamentos de informações a fim de verificar (ou não) quais as características e as justificativas destes docentes sobre a (im)possibilidade em considerar, rotineiramente, a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão. Junto a isso, procurou-se entender que funções estes profissionais têm exercido na instituição; a partir de que pressupostos esta instituição se caracteriza; e, de que maneira a formação do docente, a função exercida e as demandas desta instituição definem sua atuação docente.

A elaboração da pesquisa se dá metodologicamente a partir da análise de 84 questionários, os quais foram respondidos por docentes do ensino superior de diferentes instituições.³ Tais questionários foram constituídos com 23 questões (estruturadas e semiestruturadas) no sentido de visualizar o perfil destes sujeitos e, da mesma forma, suas concepções e práticas de atuação.

Para tal análise, realizamos um recorte destas perguntas e respostas, partindo, inicialmente, da última pergunta do questionário (23. Você considera as atividades de pesquisa e de extensão em suas atividades de ensino?). Analisando as respostas obtidas em tal questão, organizamo-las em três grupos distintos: aqueles que consideram, os que não consideram e os que consideram parcialmente. Destes três grupos, optamos por olhar, pesquisar e analisar o perfil do segundo e do terceiro grupos.

³ Tratam-se aqui por diferentes instituições as universidades, institutos e faculdades, de diversos Estados da Região Sul do Brasil.

Além da utilização dos questionários, a pesquisa também busca outros significados e compreensões da prática docente a partir dos Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação *in loco* do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes (Brasil, 2004), além de autores pesquisadores na referida área: Silva (2014), com o conceito de formação; Costa (2008), com as concepções de professor aulista e professor pesquisador; Souza e Silva (2010); Isaia e Bolzan (2010) e Schender (2010) com colaborações de ordem mais geral, mas relacionadas à temática.

Assim, em um primeiro momento buscamos em alguns dos autores citados acima a possibilidade de ressignificar nossos conceitos e compreensões acerca da formação e da autonomia docente no ensino superior. Em um segundo momento, intitulado *Atuação do professor no ensino com elementos da pesquisa e da extensão*, intentamos compreender estas possíveis aproximações ou contaminações entre estas três dimensões. Finalmente, junto as discussões realizadas e as informações apresentadas nos questionários, conseguimos elaborar algumas compreensões no sentido de entender a função e formação do professor do ensino superior, delineando seu perfil.

A (De)Formação e a Autonomia Docente no Ensino Superior

Com o objetivo de visualizar e, talvez, compreender estes diferentes movimentos que constituem a ação docente e, por vezes, justificam-na, buscamos, neste primeiro momento, lançar algumas concepções sobre a formação e a autonomia⁴ docente no ensino superior. A compreensão e (re)significação de tais conceitos surge como necessária às análises feitas em um momento

⁴ Autonomia, para Kant apud Silva (2014, p. 3) significa a “ausência da tutela em relação ao gênero humano”. O mesmo autor ainda destaca que autonomia seria um acúmulo de conhecimento e um aprimoramento na capacidade de julgar, aprimorando assim a própria razão.

seguinte. Por meio disso, intentamos reconstituir nossas concepções acerca da ação docente como possibilidade de compreender seus movimentos e práticas no ensino,⁵ na pesquisa⁶ e na extensão.⁷

Enquanto autonomia docente, compreendemos o “amadurecimento pessoal e profissional bem como a consciência de que a docência é um processo construído ao longo da carreira”. Assim, neste processo contínuo de construção e reconstrução de práticas, tal autonomia irá depender de “um conhecimento consistente de sua área específica”, considerando “posturas flexíveis nas quais o novo, as diferenças e os desafios sejam contemplados”, além de proporcionar um protagonismo pedagógico (Bolzan, 2010, p. 7).

Autonomia docente que, para ser alcançada, depende, inicialmente, do conhecimento sobre suas funções e atribuições; junto a isso, os conhecimentos consolidados na sua área de atuação. Nesta perspectiva, tais necessidades surgem

⁵ Produção de conhecimento e socialização dos mesmos, tendo como princípios o ensinar ao outro. O ensino como extensão aponta para a formação contextualizada às agudas questões da sociedade contemporânea. O ensino como pesquisa aponta para o verdadeiro domínio dos instrumentos nos quais cada profissão se expressa em seu próprio processo evolutivo (Veiga, 2005).

⁶ Costa (2008, p. 53) cita Demo (2002) para conceituar pesquisa, a qual significa um “questionamento reconstrutivo, sendo que, de um lado, tem-se a dúvida intelectual que instiga o indivíduo em ações que visam o questionamento, saber pensar, fundamentar o pensamento e argumentar, e, de outro lado, é necessário apropriar-se da reconstrução do conhecimento de maneira formal e política”. Já Masetto (2008), também citado por Costa (2008, p. 53), referencia a pesquisa como sendo as atividades que o professor realiza por meio de estudos e reflexões críticos sobre “temas teóricos ou experiências pessoais que reorganizam seus conhecimentos, reconstruindo-os, dando-lhes novo significado, produzindo textos e resumos que possam ser lidos e discutidos por seus alunos”.

⁷ A extensão universitária, para Sousa (2001, p. 121), “surge como instrumento a ser realizado pela Universidade para a efetivação do seu compromisso social e também como articuladora de suas relações”. Assim, a universidade pode apresentar para a comunidade externa o que vem produzindo para contribuir com a redução da desigualdade social, por exemplo. Tavares (1997) entende que a extensão não deve ser uma prestadora de serviço, desarticulada com as propostas pedagógicas da universidade. Tavares (1997, p. 15) afirma que “o próprio ensino e pesquisa desenvolvidos dentro de uma concepção político-metodológica que privilegia as necessidades da maioria da população, numa perspectiva do movimento ação-reflexão-ação, em que a concepção de ensino pelos alunos, resultante do confronto com a realidade concreta e a pesquisa da sistematização dessa prática. A ideia do “tripé” – consagrado inclusive na recente Constituição Brasileira – sobre o qual se estruturam os objetivos finalísticos da universidade – ensino, pesquisa e extensão – não se enquadra nessa nova concepção por continuar a perceber a extensão como outra função independente do ensino e da pesquisa”.

no intuito de que tal profissional possa “se libertar da postura aulista de ministrar aulas” (Costa, 2008, p. 47), desligando-se de compreensões que desconsideram os conhecimentos trazidos pelos alunos, o contexto no qual está inserido e os movimentos que devem ocorrer neste processo de deformação de sujeitos.

Para tanto, olhamos o conceito de autonomia docente de forma próxima ao conceito de formação, ou melhor, de deformação, conforme Silva (2014). Para entender tal conceito, o autor sugere que olhemos para “o que se passa entre nós”, considerando que talvez estejamos passando por uma “deformação da consciência, na deformação do indivíduo” (Silva, 2014, p. 2). A lógica de se ver e perceber suas próprias modificações, e, além disso, de desejá-las; autonomia e deformação em um movimento descontínuo de constituir docentes.

Aqui, tal conceito (de docência) surge a partir do pressuposto de que suas ações vão muito além do instruir e educar. Atuação docente entendida como movimento para formação, deformação do docente e discentes. Deformação que busca a construção de olhares mais atentos, críticos e problematizadores, necessários em uma sociedade onde existem muitas verdades prontas, com ausência de questionamento sobre a realidade posta.

Estes “olhares” desejados se consolidam sob três grandes bases, as quais se fazem interligadas: ensino, pesquisa e extensão. Ao ter clareza sobre estas concepções e inseri-las em seus movimentos docentes (ou melhor, fazer com que seus movimentos sejam constituídos por estas bases), outros movimentos surgem: são aqueles que dizem das (im)possibilidades dos dizeres e fazeres no seu espaço de atuação, ou seja, no ensino superior.

Visualizamos o professor em constantes movimentos e a instituição como mola propulsora ou limitadora dos mesmos. Movimentos que, quando possíveis, reconstituem-no, modificam-no, desconstroem ações e concepções, fazem-no mudar tudo e reprojeter seus planejamentos. Movimentos provocadores que desestabilizam, ressignificam e fazem surgir outros professores, outras práticas, outras instituições.

Dizemos (do desejo) de professores inacabados sem intenção de esgotamento. Um constante movimentar-se, mas que se dá a partir de seu(s) lugar(es) e relações. Assim, entre os momentos constitutivos da docência, especialmente na ocasião de aprendizagem da docência, de estudo sobre trabalho pedagógico, deve-se levar em conta os elementos cuja natureza reforça a importância na união do ensino, da pesquisa e da extensão.

Dentro do processo de organização pedagógica e para que estes movimentos possam acontecer, muitas vezes levando-se em conta o processo de alternância e resiliência,⁸ os professores precisam ter espaço de formação. Tais espaços precisariam favorecer a reflexão sobre a ação e a análise das situações pedagógicas capazes de proporcionar a qualificação do trabalho pedagógico (Isaia; Bolzan, 2010).

Cita-se a importância desses momentos de reflexão coletivos dentro das unidades universitárias para rever as lacunas e pausas nos movimentos que acontecem no processo formativo do docente universitário. Tal importância se justifica, especialmente, quando consideramos docentes que não possuem entendimento ou desqualificam as aproximações/contaminações da pesquisa e da extensão no ensino.

Então de que maneira(s) este indivíduo se forma e deforma no espaço do ensino superior? De que indivíduo estamos falando? Até que ponto a Instituição provoca outros movimentos ou limita os já existentes?

Entendemos que, mesmo que haja autonomia docente e intencionalidade em deformar-se, as concepções e objetivos da instituição podem provocar rupturas neste processo. Daí, a concepção de que a autonomia docente, além de

⁸ A resiliência, na área das ciências sociais e humanas, significa a habilidade de resistência a condições difíceis, onde pessoas, grupos ou comunidades buscam não só “resistir às adversidades, mas de utilizá-las em seus processos de desenvolvimento pessoal e crescimento social” (Antunes, 2011, p. 13).

considerar compreensões sobre sua área de atuação e de suas funções, também há de levar em conta e compreender que possibilidades de movimento se fazem possíveis no seu espaço de atuação.

Neste cenário, e diante destas vias de reflexão, a ideia não é provocar rachaduras, fissuras ou resistência àquilo que se impõe enquanto regras institucionais. A ideia é encontrar possibilidades de dialogar com estas regras, de fazer parte de suas elaborações, de problematizar e justificar as possíveis modificações, sem necessidade de imposição ou quebra.

Em que medida a formação do docente, sua trajetória e concepções conseguem estas aproximações e diálogo com a instituição de ensino superior em que atua? O que entendemos por perfil docente? Quais as implicações do perfil institucional na atuação docente?

Atuação do Professor e o Ensino Superior

A atuação dos professores no ensino superior, além da vinculação direta com um espaço para exercer a sua profissão, como uma universidade, faculdade, entre outras instituições, traz outras implicações e movimentos que interferem diretamente na sua prática. Para tanto, este precisa estar atento à legislação que compõe, orienta e avalia o ensino superior, bem como às exigências da formação docente para atuar nesses espaços.

Intentamos, neste sentido, elaborar algumas articulações entre o conceito de deformação docente e autonomia docente, discutidos brevemente anteriormente, e alguns marcos políticos que orientam e regulamentam a atuação deste profissional. Buscamos aproximações entre dizeres e práticas docentes e discursos políticos.

Entre os diferentes marcos legais existentes, escolhemos e citamos a Constituição Federal (CF), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o Plano Nacional de Educação (PNE), as Diretrizes Curriculares (DC) e o Sistema Nacional de avaliação do Ensino Superior (Sinaes). Este

último desenvolve funções de informação para tomadas de decisão de caráter político, pedagógico e administrativo, melhoria institucional, autorregulação, emancipação e elevação da capacidade educativa.

Esses documentos, agregados aos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Pedagógico Institucional (PPI), possibilitam o desenvolvimento de ações caracterizadas como Ensino Superior. As orientações que esses documentos mencionados apresentam dão sustentação ao desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, que consiste no supracitado tripé da universidade, e os docentes devem desenvolver ao menos um.

A Constituição Federal de 1988 ratifica as (inter)relações entre este tripé quando afirma, em seu artigo 207, que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 2014a, p. 120). Vale destacar que tais articulações são caracterizadas como movimentos de universidades, não se estendendo às faculdades ou institutos (isso, de alguma maneira, poderá ser percebido nas respostas trazidas nos questionários). Visualizamos espaços de ensino superior com objetivos e práticas diferentes.

Em seguida, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/96,⁹ destaca-se o incentivo ao trabalho de pesquisa e investigação científica, a promoção e “divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos [...] através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação” (Cap. IV, art. 43, IV) e a promoção da extensão “aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (VII). Também

⁹ O referido trabalho utilizou-se da 5ª edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, atualizada em 2010.

caracteriza, em seu artigo 52, as universidades como “instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano [...]” (Brasil, 2010).

Assim, para que o docente possa promover uma aproximação, compreender suas funções e estabelecer um diálogo com a universidade a partir da discussão dessa relação, é necessário que docentes e gestores conheçam e se utilizem das referidas legislações, nas quais constam os conceitos de ensino, pesquisa e extensão. A indissociabilidade que deve fazer parte dessas “conversas” entre instituições e docentes serve para a universidade atingir a sua função social, posto que para isso é necessário que se tenha uma “[...] atividade reflexiva e problematizadora do futuro profissional [...], onde através de uma característica integradora, a produção e socialização do conhecimento deve perpassar pela articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão” (Veiga, 2005, p. 2).

A docência universitária¹⁰ traz consigo alguns dos aspectos que precisam ser evidenciados, como a formação do próprio professor e da sua autonomia. Para isso, entretanto, é necessário ter a compreensão dos movimentos possíveis e necessários no espaço de atuação desse profissional quando relacionado à indissociabilidade, cuja prioridade das ações concretas e planejadas perpassa pelas condições e por interesses de atuação.

Mesmo que o docente tenha participado enquanto bolsista de ensino, pesquisa e/ou extensão na sua Graduação, como afirmou a grande maioria dos entrevistados da pesquisa, essas experiências não são suficientes para que, depois de professores, possam elaborar projetos e proporcionar “as mesmas” experiências aos seus alunos, bem como utilizar “as mesmas” em sala de aula.

Conforme lançado na Meta nº 13 do Plano Nacional de Educação/2001 busca-se

¹⁰ Para Bolzan (2010, p. 17) “A docência universitária e seus saberes revelam-se na problematização das práticas e relações pedagógicas, na troca das experiências entre os pares, na busca dos conhecimentos e estratégias necessárias à solução dos problemas identificados”.

13.7) Fomentar a formação de consórcios entre universidades públicas de educação superior com vistas a potencializar a atuação regional, inclusive por meio de plano de desenvolvimento institucional integrado, *assegurando maior visibilidade nacional e internacional às atividades de ensino, pesquisa e extensão* (Brasil, 2001, p. 15, grifo nosso).

Junto a Constituição Federal, a LDB e ao PNE, destaca-se, de forma mais recente, a Lei nº 10.861, de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes – e dá outras providências. Segundo a referida Lei,

A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas obrigatoriamente as seguintes:

I – a missão e o plano de desenvolvimento institucional;

II – a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, às bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades (art. 3º, p. 2).

As leis supracitadas buscam, de alguma forma, caracterizar e orientar a atuação docente, interferindo diretamente no perfil deste profissional. Aliado à formação do profissional e a suas concepções e práticas sobre ensino, pesquisa e extensão, deparamo-nos com tais documentos legais.

Os conceitos de autonomia e (de)formação docente se encontram implicados em tais marcos políticos e às possibilidades de movimentação deste profissional na sua instituição de atuação. Neste sentido, os questionários realizados e a seguir discutidos, buscaram visualizar e compreender o envolvimento destes diferentes fatores na constituição do perfil docente do ensino superior.

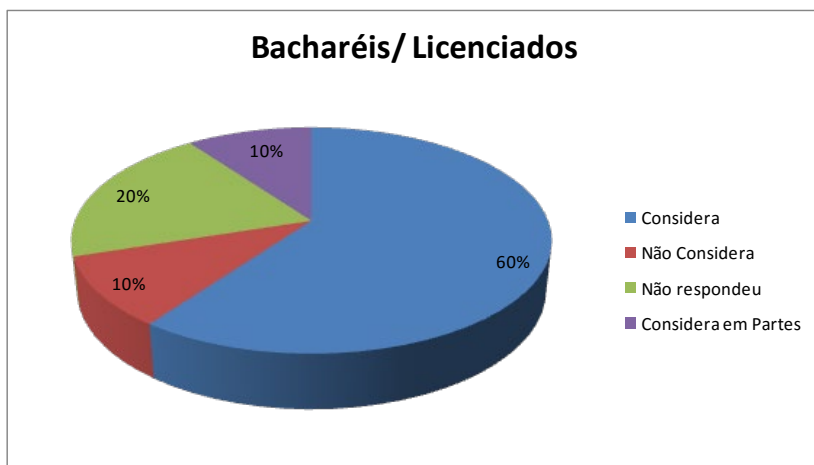
Função e Formação: sobre o perfil dos docentes que não consideram ou consideram parcialmente o tripé da universidade

Com o objetivo de compreender o perfil e a opção dos docentes pesquisados por considerar de forma parcial ou não considerar as ações de pesquisa e extensão no ensino, tentaremos caracterizar os colaboradores deste estudo. Destaca-se, novamente, que a problemática lançada é discutida a partir de 84 questionários compostos por 23 perguntas cada um, caracterizadas de forma estruturada (com respostas de múltipla escolha) e semiestruturada (com possibilidade de respostas discursivas). Tais questionários foram construídos e respondidos durante o primeiro semestre letivo do ano de 2014.

Respondido por docentes de ensino superior de diferentes instituições (universidades, faculdades, institutos) do Estado do Rio Grande do Sul, com diferentes idades, tempo de atuação e formação acadêmica, o resultado deste material é, portanto, variado. Neste sentido, não se tem o intuito de caracterizar a atuação docente em um tipo de IES, mas, justamente, compreender de que maneira estas particularidades do espaço de atuação, aliadas ao perfil deste profissional, constituem sua atuação docente.

Entre os pesquisados, estão professores com formação em cursos de licenciatura, bacharelado ou com qualificação em ambas. Entre os dez docentes que possuem as duas formações (bacharelado e licenciatura), apenas 10% consideram em partes a pesquisa e a extensão em suas atividades de ensino em sala.

Figura 1 – Docentes com formação em cursos de licenciatura e bacharelado

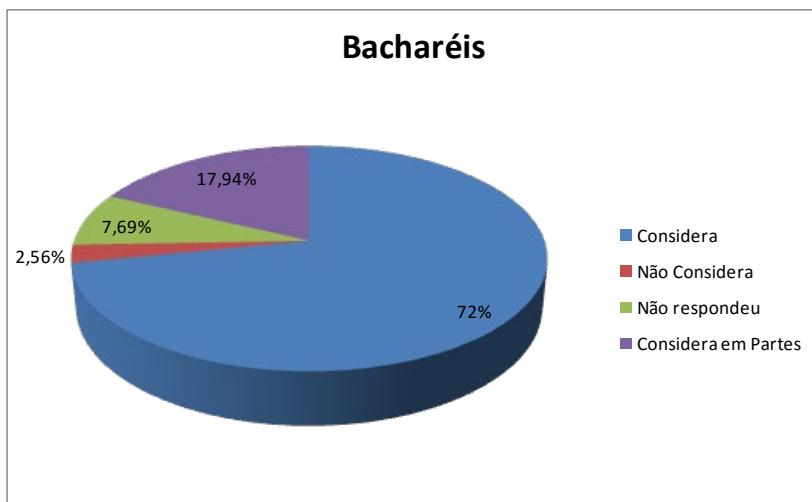


Dentre as respostas apresentadas, o *Professor 38*¹¹ afirmou: “sempre que possível busco trazer para a sala de aula aspectos sobre a importância da pesquisa e da extensão, resultados atuais sobre minha área, sobre a realidade local e regional, buscando enriquecer as discussões”. Uma informação importante que o professor anotou foi de não residir na mesma cidade onde desenvolve suas atividades docentes.

Junto a tal informação, destacamos que 35% dos respondentes informaram não residir na mesma cidade em que trabalham, fator que pode limitar o desenvolvimento de ações de extensão em razão do tempo de permanência na cidade. Entre aqueles que possuem somente bacharelado, 17,94% informaram que consideram apenas de forma parcial as ações de pesquisa e extensão em suas atividades de ensino, e 2,56% informaram que não a consideram.

¹¹ Por questões éticas serão usados números para identificar os docentes respondentes da pesquisa.

Figura 2 – Docentes com formação em cursos de bacharelado



Entre as principais características e informações prestadas pelos pesquisados destaca-se o *professor 9*, o qual evidenciou que “nem sempre é possível implementar esta política de associação do ensino à pesquisa e extensão em todas as disciplinas do Direito, especialmente as práticas”. O referido professor explica que tem dificuldade em promover a associação entre ensino, pesquisa e extensão e, sendo assim, prioriza, de forma quase absoluta, o ensino. Ele também exerce a função de advogado por 30 horas, evidenciando que desenvolve outras atividades além da docência.

Essa é a mesma realidade do *professor 54*, o qual exerce a função de médico veterinário quando não está atuando enquanto docente. Este professor afirma que para relacionar a extensão e a pesquisa depende da disciplina que está ministrando, ou seja, dependendo do componente curricular tem como utilizar a pesquisa e a extensão em suas atividades de sala.

A *professora 64* destacou que em alguns momentos é possível relacionar as atividades de pesquisa/extensão ao ensino: “Sempre que possível pergunto aos alunos sobre quais projetos participam, e baseada nos mesmos, utilizo-os como exemplo para auxiliar no entendimento dos pontos teóricos”. Essa mesma

professora informou que atua de forma preponderante no ensino e na pesquisa, quando, em alguns momentos, relata que faz extensão e, por outros, informa que não faz extensão (talvez por não ter clareza do que são atividades de extensão).

O professor 84 afirmou que, por opção pessoal dedica-se mais ao ensino de Graduação e Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado), requisito básico da docência e da pesquisa, mas não desconsidera a importância da extensão. Assevera que concorda com as exigências de produtividade na pesquisa, pois as “publicações são a forma de devolver a sociedade os novos conhecimentos”. Apesar disso, entende que tal fato sobrecarrega a maior parte da carga horária docente. Este professor atua aproximadamente há 20 anos na docência, especialmente nos primeiros e últimos semestres do curso.

Quando se tem introjetada a perspectiva da produtividade, alguns desses professores não aceitam participar dos processos de formação pedagógica, especialmente pela grande resistência quando se fala em formação para a docência. Isso acontece, por vezes, em virtude de uma acomodação, medo de perder o *status*, ou de não ser reconhecido, mantendo-se, assim, na grande maioria das universidades, a concepção de professor aulista (Costa, 2008).

Nessa mesma linha de raciocínio, de ampliação da produtividade,¹² implica-se outra situação vindo a contribuir na (de)formação dos docentes¹³ – a atuação em “*carreira solo*” – quando atuam de forma, por vezes, isolada nas suas produções teóricas e afastadas da realidade. Como apresenta Imbernón apud Maciel (2010, p. 20), um dos grandes malefícios da docência é o isolamento, em que “os membros assumem condutas e hábitos de trabalho que primam

¹² Frisamos aqui que não somos contrários à realização de pesquisas, pois, como apresenta Costa (2008), “ser professor, atualmente, no ensino superior, deve ser sinônimo de um profissional pesquisador [...] pois a função dele não é mais de repassar conhecimentos, e sim, de planejar e administrar as aulas, a partir da pesquisa, das dúvidas e das investigações científicas”.

¹³ É necessário evidenciar, em alguns casos, a existência de uma lógica de produção capitalista, uma ética de mercado, dentro dos espaços de promoção e formação de professores, onde esses, por vezes, podem reproduzir essa lógica. “No plano teórico e epistemológico, a subordinação do educativo e dos processos de conhecimento à lógica da produção e do mercado, resulta em concepções e práticas dualistas, fragmentárias e profundamente etnocêntricas” (Frigotto, 1996, p. 90-91).

pelo individualismo, a falta de solidariedade, a autonomia exagerada ou mal entendida, a privacidade”. Por isso, deve-se lembrar que a prática educativa é uma prática social que depende muito dos “processos comunicativos entre os colegas – partilhando as alegrias e as tristezas que surgem no processo de ensinar e aprender”.

As professoras 44, 48 e 67 informaram, de forma muito sintética, que sempre que possível utilizam a pesquisa e a extensão nas atividades de ensino. Elas reforçam a ideia de que não é uma atividade obrigatória, ou entendem que não é necessário fazer essa relação em sala de aula.

Entre os professores bacharéis e licenciados, que estão sob o foco desta análise, evidencia-se que 40% têm até cinco anos de experiência no ensino superior, 25% entre seis e dez anos enquanto docente no ensino superior e 30% com mais de dez anos de atividade. Tal informação nos deixa claro que o grupo de colaboradores investigado constitui-se, predominantemente, por docentes iniciantes no ensino superior.

Neste sentido, a ampliação dos cursos em Universidades Públicas, em razão do Reuni,¹⁴ possibilitou o ingresso de jovens professores com pouca experiência, ou com experiência de universidade privadas, nas quais sofriam, por vezes, com a precarização ainda maior do ensino. Para Bolzan (2010, p. 21), os docentes que são ingressantes estão vivenciando situações inéditas e essas podem-se agravar

[...] quando a ambiência exterior não propicia elementos que permitam a superação de aspectos limitadores, dentre outros: tempo suficiente para participação em iniciativas de inserção e socialização, pela sobrecarga de encargos didáticos e tarefas; reconhecimento pelos avanços conquistados e valorização do ingressante no grupo profissional; critérios claros de avaliação do estágio inicial (estágio probatório) com uma avaliação formativa e o apoio

¹⁴ O Programa de Apoio e Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, que teve início em 2003, tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior (Brasil, 2014c).

departamental no acompanhamento processual; reconhecimento das funções reais de um professor universitário e a necessidade de formação decorrente: docência, investigação e participação na gestão.

Para Veiga (2005, p. 7), no âmbito institucional, para que os docentes tenham competência pedagógica e científica, é importante desenvolverem “atividades de tutoria, assessoria a jovens professores, discussão e avaliação curricular e outras tarefas, objetivando incentivar o desenvolvimento profissional”. Este pode ser um caminho para ampliar o diálogo entre a universidade (gestores e professores com maior experiência) e os docentes que ingressaram recentemente, contribuindo, assim, para a formação e ampliação da autonomia docente.

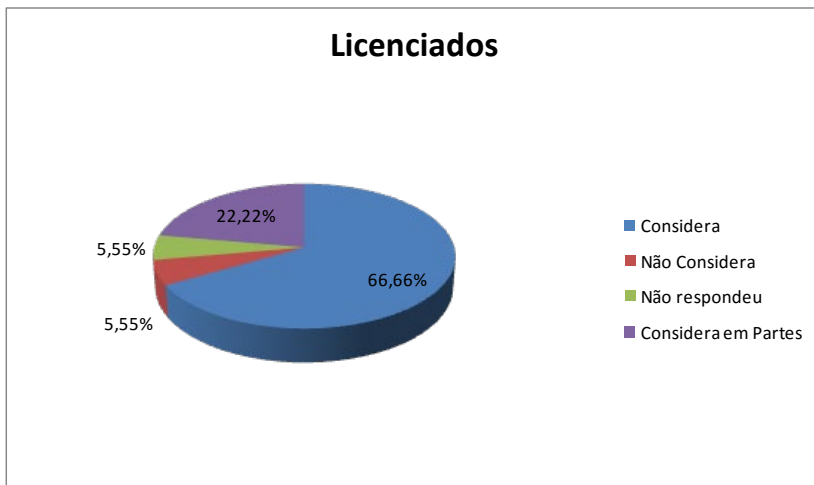
O *Professor 31*, que representa apenas 2,56% dos entrevistados, acredita que os professores devem desenvolver as ações de forma isolada, ou seja, as universidades devem contratar/concursar docentes para realizar atividades específicas de ensino, ou extensão ou somente pesquisa. É um professor ainda jovem e em processo de doutoramento. Sua situação na instituição é de professor horista, dedicando-se 12 horas semanais, estando há poucos anos em atuação (até 5 anos).

Mediante essas informações, reforça-se a importância dos momentos de formação para revisitar a função da universidade e os conceitos de ensino, pesquisa e extensão. Isso se dá considerando as funções da IES e o fato de tal profissional desconhecer alguns documentos orientadores de sua prática, além do pouco conhecimento sobre a inserção dos docentes na pesquisa e extensão na sua própria IES.

Entre os licenciados, 22,22% dos docentes pesquisados consideram de forma parcial a pesquisa e a extensão nas atividades internas de sala de aula, e 5,55% não consideram. Ao analisar esses dados, é necessário atentar para informações de alguns professores que indicam, em suas atividades, uma maior aproximação da pesquisa e outros da extensão. Ressalta-se que entendemos que os dados quantitativos servem apenas para dar visibilidade aos dados qualitativos,

e quantificar essa aproximação torna-se relativa, pois depende do entendimento e da formação que cada docente possui sobre os conceitos de ensino, pesquisa e extensão.

Figura 3 – Docentes Licenciados



Entre os professores licenciados, a *Professora 15* afirmou: “Durante as atividades de ensino procuro utilizar, na medida do possível, as pesquisas realizadas durante o Mestrado e também procuro propor aos alunos atividades de pesquisa durante o semestre”. Suas ações são preponderantes no ensino, parciais na pesquisa e parciais na extensão, como a grande maioria dos colaboradores.

O *Professor 29* destacou que atua em projetos de extensão há pouco tempo e atualmente está em fase de elaborar atividades que permitem essa relação. Evidencia-se que é um professor ainda jovem e que sua inserção na pesquisa e extensão está ocorrendo de forma gradativa. Além disso, entende que no planejamento de suas aulas atua como pesquisador, apesar do pouco tempo disponível para publicações.

Para Costa (2008), “estar em harmonia com as necessidades da sociedade imediatista e globalizada que está em constante transformação, que exige indivíduos críticos e empreendedores, é o grande desafio dos educadores”. Como

apresenta a autora, para poder estar em harmonia e proporcionar aos alunos experiências mais próximas da realidade, é necessário apresentar dados de ações extensionistas, objetivando tornar os alunos mais críticos e propositivos ante a realidade existente.

Os *professores 21, 28, 49, 51, 53 e 66* utilizaram a opção “sempre que possível” para responder a questão do emprego da pesquisa e da extensão no ensino. A *professora 49* afirmou que desenvolve “principalmente as atividades de pesquisa, pois elas fundamentam a prática docente e são o alimento uma da outra”. A *professora 53* é horista em uma universidade particular e atua somente no ensino. Já a *professora 66* apresenta as suas ações por meio de exemplos, citando um projeto de extensão que contemplava a temática das drogas: “Procurava discutir isso, de várias maneiras, nas minhas aulas”. Essa professora citou também que no período da realização do questionário estava exercendo apenas a gestão na instituição pública que trabalha.

Para Zabalza apud Veiga (2005, p. 1), os professores universitários possuem três funções, que seriam: “ensino (docência), a pesquisa e a administração em diversos setores da instituição”. Bolzan (2010, p. 23) afirma: “a gestão que é um processo sistêmico porque os gestores são também docentes – considerando-se a importância da mediação pedagógica nos movimentos construtivos de ser docente e de ser gestor, que na prática encontram-se entrelaçados”. Esse entrelaçamento, necessário para as atividades das instituições de ensino superior, deve estar pautado, também, na realização de atividades de pesquisa e extensão, as quais, por vezes, ficam em segundo plano.

Entre as principais características dos docentes, que não consideram ou consideram em partes, está o regime de trabalho, e 75% desses professores possuem dedicação exclusiva (DE) em instituição pública (Universidades e/ou Institutos Federais) ou tempo integral em universidades comunitárias ou particulares, com apenas 25% se caracterizando como “hora-aula”, ou seja, trabalham somente com atividades de ensino.

As atuações docentes no ensino, como apresentam os dados da pesquisa, são preponderantes pelos seguintes motivos: nas universidades particulares e comunitárias a presença de professores “hora-aula” é elevada, o que inviabiliza suas ações na pesquisa e, especialmente, na extensão. Nas universidades públicas nem todos os professores têm o entendimento deste tripé e da importância da pesquisa e da extensão agregadas ao ensino, pela sua formação ou por experiências que não apresentaram resultados positivos.

Outro fator evidenciado, especialmente em universidades públicas, é o fato de que realizar a extensão com recursos oriundos de editais amplia de forma significativa o trabalho destes docentes, especialmente no que se refere às burocracias na aplicação e prestação de contas desses recursos. O tempo destinado a esse tipo de ação reduz o período de leituras e outras produções teóricas, as quais são cobradas pela instituição, afastando os professores e, por vezes, impedindo/limitando a indissociabilidade.

Entre os professores que não consideram, está o *professor 22*, que possui mais de 20 anos de trabalho enquanto docente, atualmente em uma faculdade comunitária, onde é horista (16 horas). Esse professor atua na direção e coordenação e desenvolve apenas ensino. O *professor 22* afirma: “Atualmente não considero por não estar participando de nenhuma atividade de pesquisa e extensão”, evidenciando ainda que trabalha somente nos primeiros semestres do curso.

O *Professor 13* responde que é “bastante complicado unir a pesquisa acadêmica às práticas de sala de aula. Assim, as universidades que gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, como apresenta a Constituição Federal de 1988, podem entrar em estado de estagnação e desatualização, caso esse entendimento se amplie, pois não há sentido em aglomerar resultados de pesquisas, especialmente quando forem se “tornando infrutíferos no que concerne em transformações sociais, políticas, culturais e econômicas” (Schender, 2010, p. 95).

Considerações Finais

Resgatando os conceitos supradiscutidos, as políticas públicas referendadas e a análise das respostas trazidas nos questionários, podemos realizar algumas compreensões ou considerações finais. Tais considerações buscam realizar algumas problematizações e compreensões em torno do perfil do docente do Ensino Superior e as possíveis (inter)relações que cercam e constituem sua atuação.

Dentre os diferentes pontos observados, um deles mostra que a formação inicial (bacharelado ou licenciatura) não apresenta implicações nas concepções e práticas docentes sobre o ensino, a pesquisa e a extensão. Conforme os entrevistados, mais da metade destes sujeitos considera este tripé. Dos que não o consideram ou consideram parcialmente, 75% caracterizam sua situação junto a IES como dedicação exclusiva.

A dedicação exclusiva ou o regime integral de trabalho não é fator determinante para executar ou não as ações de pesquisa e/ou extensão. Esse dado reafirma que, para atingir a autonomia, o professor precisa de boas condições de trabalho, mas também a compreensão do seu papel no Ensino Superior.

Os objetivos da IES interferem na atuação do docente, e aqueles que ocupam cargos de gestão parecem sentir dificuldades de articular ensino, pesquisa e extensão, especialmente por estarem somente com atividades de ensino e/ou gestão. Muitos, no entanto, não possuem o entendimento da importância da pesquisa e da extensão agregados ao ensino, fato que se visibiliza em respostas que apresentaram a seguinte informação: “*Sempre que possível*”.

Alguns dos colaboradores evidenciaram não conhecer os documentos que regem sua IES. Esse desconhecimento pode reforçar a ideia do produtivismo acadêmico entre os docentes, avalizando, assim, as sugestões/orientações de algumas agências de fomento e avaliação e, por vezes, reforçando a lógica do capital nas universidades.¹⁵

¹⁵ Para Mészáros (2005), a educação deve ser para além do capital, devendo contribuir para uma radical transformação do modelo econômico e político vigente e não para a reprodução do mesmo.

Para superar essa lógica, e também contribuir para a autonomia docente e o *amadurecimento pessoal e profissional*, é necessário ampliarem-se os momentos de formação e deformação docente e discente, com base no diálogo crítico e propositivo e tendo a indissociabilidade como referência. Deve-se lembrar, junto a isso, que a tarefa da educação é a transformação social, ampla e fonte de emancipação humana (Mézáros, 2005).

Referências

ANTUNES, Celso. *Resiliência: a construção de uma nova pedagogia para uma escola pública de qualidade*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas. Processos formativos e docência: tecendo redes de formação na educação superior. ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. Belo Horizonte, 2010.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 24 jul. 2014a.

_____. *Plano Nacional de Educação*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pne>>. Acesso em: 23 jul. 2014b.

_____. *Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)*. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>>. Acesso em: 12 nov. 2014c.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 5. ed. 2010.

_____. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)*. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

COSTA, Jeiffieny da Silva. Docência no ensino superior: professor aulista ou professor pesquisador? *Caderno Discente do Instituto Superior de Educação*, Aparecida de Goiânia, ano 2, n. 2, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e profissionalização do educador: novos desafios. In: GENTILLI, P.; SILVA, T. T. da (Orgs.). *Escola S. A.* Brasília: CNTE, 1996.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Movimentos construtivos da docência/aprendizagem: tessituras formativas. In: BOLZAN, Dóris Pires Vargas. Processos formativos e docência: tecendo redes de formação na educação superior. ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. Belo Horizonte, 2010.

MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. Aprendizagem docente na educação superior: construindo redes de formação. In: BOLZAN, Dóris Pires Vargas. Processos formativos e docência: tecendo redes de formação na educação superior. ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. Belo Horizonte, 2010.

MÉZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

SCHENDER, Klim Wertz. Formação docente: contribuições da extensão universitária na área de educação. *Revista Intr@ciência*, ano 2, n. 1, nov. 2010.

SILVA, Franklin Leopoldo. *O conceito de formação*. Disponível em: <www.iea.usp.br/textos>. Acesso em: 23 jul. 2014.

SOUZA, Josiane Maria Oliveira de; SILVA, Antônia Oliveira. A representação do ensino, pesquisa e extensão para os alunos e professores por meio da associação livre de palavras. *Revista Iberoamericana de Educación/Revista Ibero-americana de Educación*, n. 52/3, 2010.

SOUSA, Ana Luíza Lima. Concepção de extensão universitária: ainda precisamos falar sobre isso? In: *Construção conceitual da extensão universitária na América Latina*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

TAVARES, Maria das Graças M. Tavares. *Extensão universitária: novo paradigma de universidade?* Maceió: Edufal, 1997.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Docência universitária na educação superior*. 2005. Disponível em: <<http://www.unochapeco.edu.br/static/data/portal/downloads/2130.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

Recebido em: 13/11/2014

Aceito em: 30/10/2015